

DIE ONTWIKKELING EN EVALUERING VAN 'N OPLEIDINGS- PROGRAM IN SELFINSIG

deur

RIAAN OOSTHUIZEN



Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes vir die
graad van M. Comm (Bedryfsielkunde) aan die Universiteit van
Stellenbosch.

STUDIELEIER: Prof. L.C. de Jager

DESEMBER 1994

VERKLARING

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie tesis vervat, my eie oorspronklike werk is wat nog nie voorheen in die geheel of gedeeltelik by enige ander universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê is nie.

Handtekening

Datum

I want to live

*There are children raised in sorrow
On a scorched and barren plain
There are children raised beneath a golden sun
There are children of the water
Children of the sand
And they cry out through the universe
Their voices raised as one*

*I want to live I want to grow
I want to see I want to know
I want to share what I can give
I want to be I want to live*

*Have you gazed out on the ocean
Seen the breaching of a whale?
Have you watched the dolphins frolic in the foam?
Have you heard the song the humpback hears
five hundred miles away
Telling tales of ancient history of passages and
home?*

*I want to live I want to grow
I want to see I want to know
I want to share what I can give
I want to be I want to live*

*For the worker and the warrior the lover and the liar
For the native and the wanderer in kind
For the maker and the user and the mother and her
son
I am looking for my family and all of you are mine*

*We are standing all together
face to face and arm in arm
We are standing on the threshold of a dream
No more hunger no more killing
No more wasting life away
It is simply an idea
And I know its time has come*

*I want to live I want to grow
I want to see I want to know
I want to share what I can give
I want to be I want to live*

(John Denver)

BEDANKINGS

Hierdie bladsy is vir my die lekkerste maar ook die moeilikste om te skryf. Ek wil graag my opregte dank en waardering teenoor die volgende persone uitspreek:

- Prof Louis de Jager, my studieleier, vir sy vriendelike, geduldige en bekwame leiding.
- Prof George Sieberhagen en Dr André Duvenhage vir hulle waardevolle bydrae as eksterne eksaminatore tot die eindproduk.
- Prof Kobus van Wyk, vir sy toestemming om die projek aan te pak en sy aandeel in my akademiese skoling.
- Mnr Callie Theron vir sy belangstelling en ondersteuning met die statistiese verwerking van die data.
- Al die proefpersone vir hulle samewerking en opofferinge.
- Johanna Mostert vir haar geduld en hulp met die tik van die tabelle.
- My kollegas vir hulle bystand en ondersteuning in die uitvoering van hierdie studie.
- My vriende wat deurentyd my entoesiasme vir die projek gedeel het, vir hulle aanmoediging en verdraagsaamheid tydens 'n moeilike jaar.
- My ouers en Anita vir hulle groot liefde, ondersteuning en geloof in my.

OPSOMMING

Oosthuizen, Riaan, M. Comm., Universiteit van Stellenbosch.

DIE ONTWIKKELING EN EVALUERING VAN 'N OPLEIDINGSPROGRAM IN SELFINSIG

Studieleier: Prof L.C. de Jager, D. Comm. (RAU)

Albert Ellis se navorsing (1978) het aan die lig gebring dat individue se begrip vir hulle onderskeie rasionele en irrasionele en/of disfunksionele kognisies 'n belangrike determinant is van doeltreffende menslike funksionering. Die aanwesigheid van hierdie kognisies binne 'n individu kan verskeie gevolge hê soos depressie, neuroses en psigosos. Dit blyk uit die literatuur (Ellis, 1978; Dryden & Gordon, 1990; Lodder, 1993) dat een van die veroorsakende faktore van manifestasie van emosionele onstabiliteit die gebrek is aan kennis van individue rondom hulle psigos.

Die algemene doelstelling van die studie is om aan die hand van 'n omvattende literatuurstudie van alle moontlike "helpende vaardighede" (Lodder, 1993) 'n program te ontwikkel wat individue kan lei tot positiewe menslike funksionering met in begrip van selfaanvaarding en selfbemaagtiging.

Verskillende benaderings wat gebruik kan word om Selfinsig te bewerkstellig, naamlik Rasioneel-emotiewe terapie, Transaksionele Analise en die gebruik van Projektiwiese Tegnieke is oorweeg. Daar is

volledig aandag gegee aan elk van hierdie aspekte en redes verstrekkend vir die keuse van Rasioneel-emotiewe terapie. Rasioneel-emotiewe terapie verskaf aan die deelnemers die nodige kennis en vaardighede om hul eie irrasionele en/of disfunksionele kognisies te kan identifiseer en betwis.

Alvorens Ellis se Kognitiewe vraelys gebruik kon word in die evalueringsproses moes die psigometriese eienskappe van die instrument eers bepaal word. 'n Verdere doelstelling is om Ellis se kognitiewe vraelys volgens wetenskaplik-erkende prosedures aan te pas om as psigometriese aanvaarbare meetinstrument menslike funksionering aan die hand van rasionaliteit te meet. 'n Primêre psigometriese vereiste vir 'n meetinstrument is dat sy items voldoende homogeen moet wees om dit te kan beskou as 'n maatstaf van 'n enkele konstruk. Ellis se Kognitiewe vraelys (aangepas) het 'n besondere bevredigende interne bestendigheid gedemonstreer (koëffisiënt alfa = 0,89; N = 250).

Ellis se Kognitiewe vraelys (aangepas) is met behulp van 'n faktorontleding ontwikkel waarvan die items in die subskale almal relatief suiwer metings van die geïsoleerde faktore is. Verder het die faktoranalitiese resultate vyf faktore opgelewer wat redelik duidelik aan die gepostuleerde vyf dimensies van irrasionele kognisies gekoppel kon word.

Om te bepaal of die bywoning van die program, deur 90 vroulike en 30 manlike administratiewe personeel, wel tot die beoogde resultate aanleiding gee, is die Solomon vier-groep ontwerp vir die evaluering daarvan gebruik. Evaluering van die program is aan die hand van Kirkpatrick se evalueringsmodel gedoen deur op die kennis-, reaksie-

en gedragvlak te konsentreer. 'n Kennistoets is gebruik vir kennismeting, 'n reaksievraelys vir deelnemerreaksies en Ellis se Kognitiewe vraelys (aangepas) vir evaluering op gedragvlak.

Die vernaamste bevindings van die ondersoek kan soos volg opgesom word:

- Die eksperimentele groep het beduidend meer kennis en insig oor rasionele kognisies opgedoen as die kontrolegroep.
- Die eksperimentele groep het na die program beduidend meer as die kontrolegroep van kognitiewe herstrukturering as behartigingstyl gebruik gemaak.
- Die eksperimentele groep het beduidend minder disfunksionele kognisies openbaar.

Sekere leemtes het uit hierdie ondersoek geblyk. Aanbevelings is aan die hand gedoen waarvolgens hierdie spesifieke leemtes in toekomstige navorsing op hierdie terrein oorbrug kan word.

ABSTRACT

Oosthuizen, Riaan, M. Comm., University of Stellenbosch.

***THE DEVELOPMENT AND EVALUATION OF A TRAINING PROGRAM IN
SELF-INSIGHT***

Supervisor: Prof L.C. de Jager, D. Comm. (RAU)

Research conducted by Albert Ellis (1978) revealed that individuals' concepts of their own rational and irrational and/or dysfunctional cognitions are important determinants of effective human functioning. The presence of these cognitions within an individual can have several consequences such as depression, neuroses and psychoses. It is clear from the literature (Ellis, 1978; Dryden & Gordon, 1990; Lodder, 1993) that one of the causative factors in manifestations of emotional instability is individuals' lack of knowledge about their psyches.

The general aim of this study is to develop a programme which lead to positive human functioning, including self-acceptance and self-empowerment, on the basis of a comprehensive study of the literature on all possible coping skills (Lodder, 1993).

Several approaches were considered which could promote Self-insight, namely rational-emotive therapy, transactional analysis and the use of projective techniques. Each of these aspects was dealt with fully and reasons are provided for the selection of rational-emotive therapy. Rational-emotive therapy provides participants with the necessary

knowledge to identify and combat their own irrational and/or dysfunctional cognitions.

Before Ellis's cognitive questionnaire could be used in the evaluation process, the psychometric characteristics of the instrument had to be determined first. A further aim is to adapt Ellis's cognitive questionnaire according to scientifically recognized procedures to measure human functioning on a rational basis as a psychometrically acceptable measuring instrument. A primary psychometric requirement of a measuring instrument is that its items must be sufficiently homogeneous to be able to regard them as criteria of a single construct. Ellis's cognitive questionnaire (adapted) demonstrated a particularly satisfactory internal consistency (alpha coefficient = 0,89; N = 250).

With the help of a factor analysis Ellis's cognitive questionnaire (adapted) was developed in such a way that the items in the subscales were all relatively pure measurements of the isolated factors. Furthermore, the results of the factor analysis produced five factors which could be linked relatively clearly to the five postulated dimensions of irrational cognition.

To ascertain whether participation in the programme by 90 female and 30 male administrative staff members did in fact lead to the envisaged result, the Solomon four - group design was used to evaluate it. Evaluation of the programme was undertaken on the basis of Kirkpatrick's evaluation model by concentrating on the knowledge, reaction and behavioural levels. A knowledge test was used to measure knowledge, a reaction questionnaire was used for participants

reactions and Ellis's cognitive questionnaire (adapted) for evaluation at the behavioural level.

The most important findings of the investigation could be summed up as follows:

- The experimental group acquired significantly more knowledge about irrational cognitions than the control group did.
- After the programme the experimental group made significantly more use of cognitive restructuring as a coping style than the control group did.
- The experimental group revealed considerably fewer dysfunctional cognitions.

Certain shortcomings also emerged from this investigation. Recommendations are made according to which these specific shortcomings can be addressed in future research in this field.

INHOUDSOPGAWE**HOOFSTUK 1 ALGEMENE INLEIDING EN DOELSTELLINGS**

1.1	Algemene inleiding	1
1.2	Agtergrond	2
1.3	Probleemstelling	6
1.4	Doelstellings van die studie	8
1.5	Samestelling	10

**HOOFSTUK 2 OORSIG VAN RASIONEEL-EMOTIEWE TERAPIE,
TRANSAKSIONELE ANALISE EN PROJEKTIEWE
TEGNIEKE**

2.1	Rasioneel-emotiewe terapie	12
2.1.1	Die ABC-teorie van emosie	14
2.1.2	Implikasies van die ABC-model	17
2.1.3	Die ontstaan van irrasionele kognisies	18
2.1.4	Kriteria vir irrasionele denke	21
2.1.5	Ellis se kategorisering van irrasionele gedagtes	24
2.1.6	Denkfoute en irrasionele denke	38
2.1.7	Samevatting	43
2.2	Transaksionele Analise	45
2.2.1	Persoonlikheidsstruktuur	46
2.2.2	Transaksies van individue	53
2.2.3	Die vier lewensposisies	56
2.2.4	Samevatting	59
2.3	Projektiewe tegnieke	60
2.3.1	Die aard van projeksies	60

2.3.2	Die Tematiese-Appersepsie Toets	63
2.3.3	Die Rorschachtoets	64
2.3.4	Samevatting	67
2.4	Die evaluering van RET, TA en Projektiewe Tegnieke as basis vir 'n program in Selfinsig	68

HOOFSTUK 3 DIE ONTWIKKELING VAN DIE OPLEIDINGSPROGRAM IN SELFINSIG

3.1	Inleiding	76
3.2	Soorte opleidingsmodelle	79
3.2.1	Oop sisteem-model	81
3.2.2	Geslote sisteem-model	82
3.3	Model van Programontwikkeling	85
3.3.1	Identifisering van 'n basis vir programontwikkeling	86
3.3.2	Versameling en analisering van opleidingsbehoefte	86
3.3.3	Bepaling van die prioriteite van opleiding	88
3.3.4	Identifisering van spesifieke programdoelwitte	89
3.3.5	Bepaling van die potensiele deelnemers aan die program, programformaat en personeel	91
3.3.6	Programformaat	93
3.3.7	Koördinering van programreëlins en logistiek	95
3.3.8	Voorbereiding van opleidingsplanne	97
3.3.9	Ontwikkeling van 'n formele opleidingskomponent	104
3.3.10	Aanbieding van die program	105
3.3.11	Die meting en beoordeling van programresultate	108
3.3.12	Oordrag van waarde van die program aan die toepaslike gehoor	109

3.4	Die evaluering van 'n opleidingsprogram d.m.v. die Kirkpatrick-model	110
3.4.1	Noodsaaklikheid van evaluering	110

HOOFSTUK 4 NAVORSINGSTRATEGIE

4.1	Inleiding	118
4.2	Navorsinghipoteses	118
4.2.1	Navorsinghipotese 1	118
4.2.2	Navorsinghipotese 2	119
4.2.3	Navorsinghipotese 3	119
4.2.4	Navorsinghipotese 4	119
4.3	Die navorsingsontwerp	120
4.4	Meetinstrumente	123
4.4.1	Reaksie	123
4.4.2	Kennis	124
4.4.3	Gedrag	124
4.4.3.1	Itemontleding	126
4.4.3.2	Faktorontleding	137
4.4.3.3	Samestelling van Ellis se Kognitiewe vraelys (aangepas)	141
4.4.4	Werksvlak	147
4.5	Die proefpersone	147
4.6	Die prosedure	149
4.7	Statistiese tegniek	151
4.8	Statistiese hipoteses	152

HOOFSTUK 5 RESULTATE

5.1	Inleiding	155
-----	-----------	-----

5.2	Bespreking en resultate	157
5.3	Resultate verkry uit reaksievraelys	161
5.4	Opsomming	164

HOOFSTUK 6 GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

6.1	Inleiding	165
6.2	Gevolgtrekkings	165
6.2.1	Kennis	165
6.2.2	Reaksie	166
6.2.3	Gedrag	167
6.3	Aanbevelings	168
6.4	Slot	170

BRONNELYS	172
------------------	-----

BYLAE 1	188
BYLAE 2	189
BYLAE 3	191
BYLAE 4	204
BYLAE 5	210
BYLAE 6	213
BYLAE 7	217
BYLAE 8	221
BYLAE 9	225

LYS VAN FIGURE

Figuur 2.1	Geïntegreerde ABC-model	16
Figuur 2.2	Veralgemeende model van die denkproses	20
Figuur 3.1	Model van programontwikkeling	84
Figuur 3.2	Die beplanningsproses	94
Figuur 3.3	Kirkpatrick-evalueringsmodel	112
Figuur 3.4	Evaluering van opleiding	117
Figuur 4.1	Solomon vier-groep ontwerp	120

LYS VAN TABELLE

Tabel 3.1	Vergelyking van oop en geslote modelle	82
Tabel 3.2	Gewenste volgorde ten opsigte van die drie tipes leeruitkomste in 'n module	99
Tabel 4.1	Aanvanklike betroubaarheidsontleding van Ellis se Kognitiewe vraelys	128
Tabel 4.2	Itemontleding van die beste items van aanvaarding	130
Tabel 4.3	Itemontleding van die beste items van frustrasie	131
Tabel 4.4	Itemontleding van die beste items van onreg-verdigheid	132
Tabel 4.5	Itemontleding van die beste items van prestasie	133
Tabel 4.6	Itemontleding van die beste items van waarde	134
Tabel 4.7	Itemontleding van die beste items van beheer	135
Tabel 4.8	Itemontleding van die beste items van sekerheid	136
Tabel 4.9	Samevatting van die resultate van die item-ontledings van die beste 44 items van Ellis se Kognitiewe vraelys	137
Tabel 4.10	Geroteerde faktormatriks	140
Tabel 4.11	Items per subskaal van Ellis se Kognitiewe vraelys (aangepas)	141
Tabel 4.12	Itemontleding van die finale 9 items van aanvaarding	142
Tabel 4.13	Itemontleding van die finale 8 items van frustrasie	143
Tabel 4.14	Itemontleding van die finale 7 items van onreg-verdigheid	144
Tabel 4.15	Itemontleding van die finale 12 items van waarde	145
Tabel 4.16	Itemontleding van die finale 8 items van sekerheid	146
Tabel 4.17	Samevatting en vergelyking van die resultate van die itemontledings van Ellis se Kognitiewe vraelys (aangepas)	147
Tabel 4.18	Mans en dames proefpersone	148
Tabel 4.19	Afrikaans- en Engelssprekende proefpersone	148
Tabel 4.20	Ouderdom van proefpersone	148

Tabel 4.21	Hoogste kwalifikasie van proefpersone	149
Tabel 4.22	Dienstydperk van proefpersone by organisasie	149
Tabel 5.1	Vergelyking van drie eenrigting eksperimentele ontwerpe	156
Tabel 5.2	Manova toetskriteria en F-skattings vir die hipotese van geen algehele opleidingseffek	157
Tabel 5.3	Manova toetskriteria en F-skattings vir die hipotese van geen algehele toetsingseffek	157
Tabel 5.4	Manova toetskriteria en F-skattings vir die hipotese van geen algehele voorafmetings - opleidings-effek	158
Tabel 5.5	Resultate van tweerigting Manova vir die hipotese van geen algehele opleidingseffek op die subskale van Ellis se Kognitiewe vraelys (aangepas)	159
Tabel 5.6	Resultate van tweerigting Manova vir die hipotese van geen algehele voorafmetingseffek op die subskale van Ellis se Kognitiewe vraelys (aangepas)	159
Tabel 5.7	Resultate van tweerigting Manova vir die hipotese van geen algehele voorafmetings - opleidings - effek op die subskale van Ellis se Kognitiewe vraelys (aangepas)	160
Tabel 5.8	Resultate van tweerigting Anova vir die hipotese van geen algehele opleidings -, geen algehele voorafmetings - en geen algehele voorafmetings - opleidings - effek op natoets kennistellings	161
Tabel 5.9	Reaksie van deelnemers met betrekking tot opleidingsprogram in Selfinsig	163

HOOFSTUK 1

ALGEMENE INLEIDING EN DOELSTELLINGS

1.1 Algemene inleiding

"Puff, puff, chug, chug, went the Little Blue Engine. "I think I can - I think I can - I think I can - I think I can - I". Up, up, up. Faster and faster the little engine climbed, until at last they reached the top of the mountain. And the Little Blue Engine smiled and seemed to say as she puffed steadily down the mountain. "I thought I could. I thought I could. I thought I could..."

(Watty Piper, 1930)

Hierdie bekende frase is 'n voorbeeld van 'n kognitiewe strategie bekend as selfdialoog of selfkommunikasie. Uit die manier waarop die lokomotief met haarself praat, kan afgelei word dat dit 'n direkte invloed op haar prestasie het. Die breë hipotese word gestel dat daar 'n sterk verband bestaan tussen die kognitiewe strategieë van individue, hulle selfdialoog, houdings en uiteindelijke gedrag in enige interpersoonlike verhouding.

Walen (1980, p.82) sê dat *"people can influence or control their own thoughts through the application of specific cognitive strategies"*, en definieer hierdie beginsel as die *"process of influencing oneself"*.

1.2 Agtergrond

Een van die mees onlangse ontwikkelinge binne die kliniese sielkunde is die opkoms van die kognitiewe psigoterapie op die terrein van die gedragsterapie waardeur die rol van kennisies en kognitiewe prosesse in gedragsverandering en gedragsmodifikasie-strategieë al sterker beklemtoon is (Möller, 1989). Steeds groter waarde word geheg aan die invloed van kognitiewe faktore op die instandhouding en verandering van gedrags- en emosionele probleme.

Ten einde kognitiewe psigoterapie te begryp, is dit belangrik om die begrippe kennisie en kognitiewe psigoterapie eers breedweg te definieer:

- *"Kennisie is 'n wye begrip wat sowel na die inhoud van denke as na die prosesse wat by denke betrokke is, verwys en sluit in die waarneming en verwerking van gegewens, die funksionering van die geheue, houdings en strategieë met betrekking tot die oplossing van probleme ensovoorts"* (Möller, 1989, p.1).
- *"Die kognitiewe psigoterapie het ten doel die verandering van gedagtes, idees, veronderstellings, selfkommunikasie, basiese filosofieë (en dus kognitiewe strukture) wat die mens oor homself, andere, gebeure en situasies handhaaf"* (Möller, 1989, p.2).

By die verklaring van menslike gedrag word daar uit bogemelde definisies die bestaan van kognitiewe strukture veronderstel. Hierdie kognitiewe strukture is *"verteenwoordigers"* van veranderlikes van

individue se ondervindinge in die verlede, en verwys dus direk na elke persoon se verwysingsraamwerk en vooraf gekondisioneerde response en denke. Hierdie fenomene vorm relatief stabiele kenmerke van die kognitiewe organisasie van die individu.

Binne die raamwerk van die gedragsterapie het daar 'n groeiende belangstelling ontstaan in die verskynsel van "*selfkontrole*". Hierdeur word die individu met vaardighede toegerus om op 'n aktiewe wyse selfkontrole te neem oor enige intense affektiewe eienskappe, byvoorbeeld angs wat hy sou openbaar. Hierdie vaardighede is noodsaaklik vir die aanpassing in reaksie op die lewe se uitdagings om op 'n meer dinamiese wyse beheer van die self en die lewe te neem. Hopson en Scally (1981) verwys na bogenoemde as die proses van selfbemagtiging ("*self-empowerment*").

Ellis (1978) gaan verder en koppel Rasioneel-Emotiewe Terapie (RET) aan die eksperimente van Pavlov. Net soos Pavlov se honde se ongekondisioneerde hongerdrange deeglik gekondisioneer is met die lui van 'n klokke, net so word 'n individu vroeg in sy lewe gekondisioneer om sekere affektiewe eienskappe te openbaar, byvoorbeeld om bang te wees vir sy vader se aggressie wat manifesteer in dreigemente of straf wanneer "*onaanvaarbare*" gedrag openbaar word. Die individu word dus "*geleer*" om vir iets bevrees te wees. Met die *dekondisionerings*proses het Pavlov die klokke gelui, maar nie die honde daarna gevoer nie. Na verloop van tyd het die honde hulle gekondisioneerde response afgeleer.

Die vraag word dus voorts gestel of, indien menslike gedrag aangeleer is deur kondisionering, dit dan ook moontlik is om gedrag af te leer deur 'n *dekondisionerings*proses. Die individu word aangemoedig om

dié dinge (byvoorbeeld die vrees om nie deur 'n groep aanvaar te word nie) te doen waarvoor hy bang is, sodat hy kan sien dat die dinge waarvoor hy beangs is, nie angstigheid hoef te veroorsaak nie. In Hoofstuk 2 word volledig aandag gegee aan hierdie proses.

Ellis (1978) rapporteer dat hy spoedig tot die gevolgtrekking moes kom dat mense nie diere is nie. Die primêre verskil is daarin gesetel dat die menslike wese oor 'n attribuut beskik, waaroor diere nie beskik nie, naamlik kommunikasie. Mense kan met mekaar kommunikeer, maar meer belangrik, veral op die terrein van neuroses en psigosies, met hulleself. Hierdie selfdialoog manifesteer by die individu in die denkproses, oor denke.

Möller (1989) onderskei uit bogemelde tussen kognitiewe psigoterapie en kognitiewe gedragsterapie. Een van die sienings wat gehuldig word, is dat in kognitiewe gedragsterapie inwendige prosesse of inwendige stimuli beskou word as kovert gedrag met dieselfde leerbeginsels van toepassing op hierdie inwendige stimuli as op uitwendige stimuli.

Diekstra en Dassen (1979) wys die volgende belangrike verskille tussen kognitiewe terapie en kognitiewe gedragsterapie uit:

- RET stel, uit die kognitiewe terapeutiese proses, die "*innerlike*" van die mens sentraal.
- Die twee benaderings verskil ook ten opsigte van hul doelstellings. Kognitiewe terapie het ten doel om die kliënt te leer om rasioneel of méér rasioneel te dink (ook deur die gebruikmaking van gedragsverandering). In die

gedragsterapieë word die klem egter geplaas op gedragsverandering (wat ook deur middel van kognisies bewerkstellig kan word).

- Die werkwyse van die twee benaderings verskil. Die kognitiewe gedragsterapie identifiseer éérs die ongewenste gedrag en soek daarna die meegaande selfkommunikasie om die gedrag te verander. Wanneer die kognitiewe benadering van Ellis gevolg word, word die irrasionele of disfunksionele kognisies van die kliënt allereers ondersoek en daarna verander.

Ellis (1973, p.8) beantwoord die vraag of RET 'n kognitiewe terapie of kognitiewe gedragsterapie is, soos volg: *"... yes and no. Yes, RET fits most comfortably under the heading of CBT (cognitive behavior therapy) and is indeed, one of the most prominent, and (I hope) most effective forms of CBT so far invented. At the same time, no, RET tends to have a somewhat different theoretical and a significantly different practical emphasis than most other forms of CBT and is therefore hardly synonymous with cognitive-behavioral approaches to therapy. The differences between the two systems are largely those of emphasis"*.

RET word meestal as 'n vorm van kognitiewe gedragsterapie gesien. Die terapeut probeer in 'n sekere terapeutiese omgewing nie net om die irrasionele gedagtes ten opsigte van 'n spesifieke vorm van probleemgedrag te verander nie, maar om 'n meer algemene verandering van opvattinge of houdings te bewerkstellig ten einde die kliënt in die toekoms beter te laat funksioneer. RET se hoofdoel is om

deur middel van gedragsmatige prosedures die kliënt te leer om meer rasioneel met homself en sy wêreld om te gaan.

Wanneer 'n persoon dus met verloop van tyd emosionele probleme openbaar, is die ooglopende oplossing om aan die persoon die geleentheid te bied om binne 'n relatief veilige atmosfeer introspeksie te doen om die oorsaak van die gemanifesteerde gedrag te vind.

1.3 Probleemstelling

Dryden en Gordon (1990), net soos Ellis, stel selfaanvaarding as voorvereiste vir effektiewe menslike funksionering. Die eerste stap van selfaanvaarding is die soeke na die antwoord op die fundamentele vraag "*Wie is ek*".

Jourard (1964, p.9) se filosofie aangaande positiewe menslike funksionering spreek die mens as subjektiewe wese aan: "*the soul of which poets speak, and which philosophers and theologians concern themselves with, is now operationally defined by psychologists and called the Self. That the soul, or Self, is real, in the sense of existing, few can doubt. At least few would doubt its reality when we define the Self as the subjective side of man - that which is private and personal, which he experiences immediately and spontaneously*".

Selfaanvaarding, met die einddoel selfbemagtiging en gemakliker effektiewer menslike funksionering, impliseer dat die individu oor die vermoë beskik om:

- objektief na homself te kyk en ontvanklik te wees vir verandering;

- veranderinge binne homself asook die omgewing waarin hy funksioneer, aan te bring;
- eie aanvoeling kan gebruik om te bepaal waar die werklike en ideale situasie van mekaar verskil, en
- elke dag bewus van eie swakpunte en sterkpunte te wees (Bechtel, 1988; Ellis & Harper, 1975).

Bogemelde faktore kan ook as gesien word as moontlike eindresultate van die program in Selfinsig.

Carkhuff, aangehaal in Lodder (1993), het in die vroeë sestigjare voorgestel dat opleidingsmodelle opgestel moet word in helpende vaardighede ("*helping skills*") wat aan individue bogemelde vaardighede kan verskaf. Hierdie konsep van Carkhuff is in 1969 deur George Miller uitgebrei deur sy bekendmaking van die idee "*giving psychology away*". "*Giving psychology away*" is die onderrig van die beginsels en vaardighede van die sielkunde aan die algemene publiek.

Albee, aangehaal in Lodder (1993), het in 1969 propageer dat daar 'n groot behoefte bestaan vir die voorkoming van geestesongesteldheid. Hy beveel volgens Lodder (1993) 'n klemverskuiwing vanaf patologiese hantering, na effektiewe funksionering, tydens die behandeling van kliënte aan.

Lindhard (1990) stel uit die werk van Carkhuff, Miller en Albee die volgende drie aksiestappe op vir behandeling met die einddoel selfaanvaarding en selfbemagtiging:

- om selfkennis te bewerkstellig, wat kennis oor selfvertroue en groei insluit.

- om gepaste waardes en houdings te ontwikkel met die klem op onafhanklikheid en 'n interne lokus van kontrole.
- om die nodige vaardighede vir effektiewe funksionering te vestig.

Dit is op grond van bogemelde drie aksiestappe, dat besluit is om in hierdie studie spesifiek te konsentreer op die proses wat gevolg moet word om die vraag, "*Wie is ek?*", te kan beantwoord.

1.4 Doelstellings van die studie

In hierdie studie word daarna gestreef om te bepaal wat die invloed van 'n kognitiewe herstrukturierungsprogram, in Selfinsig, op die denke en gedrag van personeel op administratiewe vlak is. Die ontwikkeling van verhoogde aanspreeklikheid vir die mens se gedrag in totaliteit word as ideaal gesien. Om die algemene doelstelling te bereik, is die volgende spesifieke doelstellings geformuleer:

- 1.4.1 Om aan die hand van konseptuele omlyning en die teorie rondom Rasioneel-
emotiewe denke as algemene verwysingsraamwerk, Ellis se Kognitiewe
vraelys se psigometriesse aanvaarbaarheid te bepaal en te verbeter.

Aangesien die mens se gedagtes, idees, veronderstellings, selfkommunikasie en basiese filosofieë wat hy oor homself, andere, gebeure en situasies handhaaf, die uitgangspunt van die studie is en die Kognitiewe vraelys van Ellis as moontlike meetinstrument van hierdie kennisies oorweeg kan word, is dit noodsaaklik om die vraelys te evalueer ten einde die geskiktheid daarvan vir die meting van irrasionele kennisies te bepaal. Die beperkte stand van navorsing rondom hierdie spesifieke doelstelling dien as versterking vir die studie

deurdat die wetenskaplikheid van die Afrikaanse vraelys nog nie voorheen in Suid-Afrika bepaal is nie.

1.4.2 Die ontwikkeling van 'n opleidingsprogram in Selfinsig.

'n Volledige uiteensetting van die teorie met betrekking tot die ontwikkeling van hierdie opleidingsprogram sal gegee word deur spesifiek te verwys na die proses gevolg in die model van Caffarella (1988).

Die program word ontwikkel met die doel om deelnemers aan die program se kennis te verhoog ten opsigte van hulle eie waarneming van hulleself, andere se waarneming van hulle optrede, en hulle eie irrasionele en/of disfunksionele kognisies. Die antwoord op die vraag "*Wie is ek?*" word as ideaal vir deurloping van die program gesien.

1.4.3 Die evaluering van die opgestelde program aan die hand van die Kirkpatrick-evalueringsmodel.

Volgens Kirkpatrick (1975) moet 'n opleidingsprogram op die volgende vlakke geëvalueer word:

- Reaksievlak
- Kennisvlak
- Gedragvlak
- Werksvlak

Die ontwikkelde program sal op reaksie-, kennis- en gedragvlak geëvalueer word. As gevolg van praktiese oorwegings (byvoorbeeld tyd, koste en mannekrag), sal evaluering op werksvlak nie plaasvind

nie. Die eindresultaat van die opleidingsprogram is die gemakliker funksionering van die individu as totale rasionele en irrasionele wese. Die meting hiervan kan slegs deur die individu deur middel van selfrapportering gedoen word. Evaluering van die persoon se gedrag deur 'n ander party om die daaglikse gebruik van aangeleerde tegnieke te evalueer, is nie moontlik nie.

1.5 Samestelling

In hoofstuk 1 word die agtergrond en noodsaaklikheid van die studie asook die betrokke navorsingsprobleme en die doelstellings wat daaruit voortvloei, uiteengesit.

Ten einde die studie teoreties te begrond word in hoofstuk 2 meer inligting verskaf rakende die konstruk *"rasionele denke"*, en word Ellis se Rationeel-emotiewe terapie volledig ontleed. Daar word hoofsaaklik klem gelê op die ontstaan van RET, en die irrasionele kernkognisies en denkfoute van individue. Die teorie rondom transaksionele analise (TA) en projektiewe tegnieke wat saam met RET vir die program oorweeg is, word ook bespreek en afgesluit met die redes vir die uiteindelijke keuse van RET.

Hoofstuk 3 handel oor die ontwikkeling en evaluering van die opleidingsprogram in Selfinsig. Die programdoelwitte en inhoud word bespreek. 'n Gedeelte word afgestaan aan bespreking van die verskillende metodes van opleidingsevaluering en die keuse van die Kirkpatrick benadering.

In hoofstuk 4 word die meetinstrument, Ellis se Kognitiewe vraelys, geëvalueer. Die evaluering vind plaas om die geskiktheid van die

instrument te bepaal vir die meting van irrasionele/disfunksionele kognisies. Die navorsingstrategie gevolg, word ook behandel.

Hoofstuk 5 bespreek die resultate bereik deur die studie.

In hoofstuk 6 verskyn die finale gevolgtrekkings wat uit die ondersoek gemaak is, asook aanbevelings vir verdere navorsing.

HOOFSTUK 2

OORSIG VAN RASIONEEL EMOTIEWE TERAPIE (RET), TRANSAKSIONELE ANALISE (TA) EN PROJEKTIEWE TEGNIEKE

2.1 Rationeel emotiewe terapie

RET is 'n persoonlikheidsteorie en 'n metode van psigoterapie ontwikkel deur Albert Ellis (Ellis, 1978; Bard, 1980; Sieberhagen, 1989). Ellis se navorsing is veral beïnvloed deur sy belangstelling in filosofie. Die bekende spreekwoord van Epictetus "*men are disturbed, not by things, but their views of things*" gee 'n effektiewe siening van die grondslag vir die teorie van Ellis (Dryden & Gordon, 1990, p. 15).

Volgens Goldfried en Sobocinski (1975) erken psigodinamiese teoretici al verskeie jare lank die belangrikheid van kognitiewe en simboliese aktiwiteite as 'n faktor van emosionaliteit. In hulle navorsing noem hulle dat emosionele gedrag gekontroleer kan word deur twee verskillende stimuli waarvan die een stimulus die vorm van gedagtes of selfdialoog aanneem.

RET ondersteun die teorie van Kelly (1955) dat alle individue wetenskaplikes is en dat hulle filosofieë basiese hipoteses is wat hulle oor hulleself, ander mense en die wêreld stel. Uit die mens se wetenskaplike aard toets hy dan ook hierdie gestelde hipoteses. Die teorie rondom RET beklemtoon die individu se vermoë om oor sy denke te dink. Hoewel die kognitiewe faktore van die mens sterk

beklemtoon word, word terselfdertyd 'n holistiese siening van die effektiewe mens in sy omgewing gehandhaaf. Kognisie, emosie en gedrag vorm drie interafhanklike dimensies van persoonlikheid, en hoewel klem veral geplaas word op die invloed wat die mens se denke, idees en konstrakte op sy emosies en gedrag het, word die belangrike invloed van emosies op denke en gedrag asook van gedrag op denke en emosies ook erken (Möller, 1989; Sieberhagen, 1989; Scheurkogel, 1992).

Rasioneel-emotiewe terapie verskil hoofsaaklik van ander skole van psigoterapie in dié sin dat klem gelê word op die rol van kognisies in menslike funksionering. Die siening dat irrasionele denke (kognisies) lei tot afwykende emosies en afwykende gedrag, is 'n basiese aanname van RET en onderskei dit van ander vorms van terapie (Steyn, 1990).

RET fokus op die individu se *huidige* gelowe, houdings en selfkommunikasie. 'n Persoon se denke, emosies en gedrag kan nie as afsonderlike komponente van mekaar behandel en hanteer word nie, omdat die drie komponente saam interaksionele psigologiese prosesse vorm. Dryden en Gordon (1990, p.26) verduidelik dit soos volg: "*So, for example, when I think about something, I also tend to have an emotional reaction towards it and also a tendency to act towards it in some way.*" Die "*innerlike*" van die mens word dus sentraal gestel.

RET beklemtoon die invloed van rasionele denke om emosionele verandering teweeg te bring. Verandering in die individu vind plaas deur die toepassing van 'n verskeidenheid van tegnieke om irrasionele en disfunksionele kognisies, wat lei tot intense negatiewe emosies, te

verander na rasionele kennisies met minder intense emosies (Dember, 1974).

2.1.1 Die ABC-teorie van emosies

Volgens Ellis (1978) is die sentrale tema van RET dat die mens op 'n besondere wyse 'n rasionele en irrasionele wese is, dat sy emosionele of sielkundige probleme grootliks die gevolg van sy irrasionele of onlogiese denkpatroon is, en dat hy ontslae kan raak van sy emosionele ongelukkigheid. Die persoon kan leer om sy rasionele denkpatroon te maksimaliseer en sy irrasionele denkpatroon te minimaliseer.

Die interaksie tussen kennisies, emosies en gedrag hierbo beskryf, word geïllustreer deur die ABC-model. Die kognitiewe, affektiewe en konatiewe persoonlikheidskomponente van die individu word in die model vervat (Russel & Brandsma, 1974). In hierdie model verwys **A** na 'n omgewingsgebeurtenis ("*Activating Event/Experience*"), **B** na 'n persoon se denke, houdings en waardes ("*Belief System*") en **C** na die gevolge ("*Consequences*"). Hierdie gevolge kan of emosioneel van aard wees **eC** ("*emotional consequences*") of op gedragsvlak **bC** ("*behavioral consequences*"). Die gevoelens en/of gedrag (**C**) van 'n persoon, binne 'n bepaalde gebeurtenis (**A**), is 'n funksie van sy interpretasie/evaluasie (**B**) van die gebeurtenis.

Hieruit lei ons af dat gevoelens en gedrag nie veroorsaak word deur 'n gebeurtenis (**A**) self nie, maar wel deur die persoon se gevolgtrekkings oor die gebeurtenis. Die gebeurtenis dra wel by tot (**C**), maar veroorsaak (**C**) slegs indirek; die grootste invloed word uitgeoefen deur die mens se evaluering van of gevolgtrekking oor (**A**).

Dit word dus duidelik dat die verskillende interpretasies van 'n gebeurtenis (**A**) lei tot verskille in emosies en/of gedrag (**C**). Die onderskeid word dan vir hierdie doel getref tussen rasionele kennisies, wat tot positiewe gevoelens en gedrag lei, en irrasionele kennisies wat tot negatiewe gevoelens en gedrag lei. Ellis noem rasionele kennisies **RB's** ("*Rational Beliefs*") en die irrasionele kennisies **IB's** ("*Irrational Beliefs*").

Die verwantskap en interaksie tussen 'n persoon se denke, emosies en gedrag word in Figuur 2.1 aangetoon.

angs/vrees
depressie/bedruktheid
jaloesie
haat/aggressie
vernedering
skaamte

Beelde

VOEL

Emosies

DINK

Gedagtes

DOEN

Gedrag

huil
stry
baklei
vermy

Figuur 2.1: Geïntegreerde ABC-model

2.1.2 Implikasies van die ABC-model

Eerstens word klem geplaas op 'n interne lokus van kontrole. Emosies, emosionele probleme en gedrag word gesien as 'n gevolg van die mens se denke en nie allereers van sy omstandighede nie (Diekstra, 1989; Parks, 1975). Tradisioneel verklaar individue hulle probleme en gevoelens deur na eksterne omstandighede te verwys. Hierdie eksterne lokus van kontrole kom tot uiting in stellings soos *"My man maak dit vir my onmoontlik om met my lewe voort te gaan."* Deur rasionele denke leer die individu die gedrag van 'n persoon met 'n interne lokus van kontrole aan.

Individue met 'n interne lokus van kontrole verwag erkenning en beloning as 'n resultaat van hulle eie gedrag en keuses wat hulle maak. Hulle ervaar 'n gevoel van persoonlike mag deur hulle eie bestemming te beheer. Persone met 'n eksterne lokus van kontrole daarenteen verwag erkenning en beloning as 'n resultaat van gebeure of toestande waaroor hulle min of geen beheer het nie. Sulke individue glo dat die gedrag van *ander* partye eerder uitkomst bepaal as hulle eie gedrag (Parks, 1975).

Beide teorie en navorsing het bewys dat individue met 'n interne lokus van kontrole beter funksioneer (Parks, 1975). Een van die belangrike doelwitte van RET is juis om die kliënt bewus te maak van sy innerlike kontrole en dat hy nie 'n passiewe slagoffer van sy omstandighede hoef te wees nie (Möller, 1989).

'n Tweede implikasie blyk uit Ellis (1978) se eksistensieël-humanistiese mensbeskouing en wel uit die keusefaktor wat hy aan die mens toeskryf. Deur die gebruik van die ABC tegniek, impliseer RET dat die

mens oor 'n keuse beskik om rasioneel of irrasioneel oor gebeure te dink en te voel. Deur rasionele kennisies beheer hy sy affektiewe persoonlikheidsdimensie en word hy daardeur self aanspreeklik vir sy gevoelens en gedrag. Die individu staan sentraal in sy keuse om rasionele of irrasionele kennisies te openbaar.

2.1.3 Die ontstaan van irrasionele kennisies

Irrasionele kennisies is daardie kennisies wat neig om aanleiding te gee tot uiters negatiewe emosies en gedrag binne individue (Steyn, 1990). Sank en Shaffer (1984) se mening dat die inhoud van rasionele kennisies minder ekstreem is en daarom tot 'n afname in die intensiteit van negatiewe emosies en gedrag lei, ondersteun hierdie stelling. Möller (1989) definieer irrasionele kennisies as geïnternaliseerde sinne of selfspraak wat as derivaat van die denkproses beskou kan word.

Irrasionele kennisies ontstaan deur sosiale leer en op grond van konkrete ervarings en gebeurtenisse, byvoorbeeld, 'n bepaalde gebeurtenis word gevrees slegs omdat ander beweer het dat dit gevaarlik is sonder enige reële bewyse om so 'n bewering te ondersteun. Deur selfindoktrinering en kondisionering handhaaf die mens dan sy geïndoktrineerde, onrealistiese opvattinge.

Die individu versterk hierdie irrasionele gedagte wat hy vroeër verwerf het totdat dit 'n integrale deel uitmaak van sy algemene lewensfilosofie sonder enige bewyse om sy irrasionele opvattinge te staaf. Hierdie selfspraak met trekke van irrasionaliteit manifesteer later in neurotiese en selfvernietigende gedrag (Rimm & Litvak, 1969).

Die volgende voorbeeld maak die begrip duideliker:

Gestel 'n tikster maak twee tikfoute in 'n brief wat sy vir haar hoof tik. As gevolg hiervan raas hy met haar en voel sy neerslagtig en ongelukkig en sy huil. Hierdie gevoelens en gedrag is moontlik veroorsaak deur irrasionele gedagtes soos die volgende:

- *"Hierdie foute is vreeslik."*
- *"Ek mag nie foute maak nie."*
- *"Ek is 'n mislukking."*

Indien sy meer rasioneel oor die terugvoer gedink het, sou sy meer toepaslike en minder intense gevoelens openbaar het, byvoorbeeld om effens sleg te voel en stiller te wees as gewoonlik. Rasionele gedagtes soos die volgende sou meer positiewe gevolge gehad het:

- *"Dit is jammer dat ek die foute gemaak het."*
- *"Om foute te maak, is menslik."*
- *"Ek het twee maal misluk."*

As ons bogemelde voorbeeld op die ABC-model van toepassing maak, kan ons aflei dat die gebeurtenis (**A**) in albei gevalle dieselfde is, met die tikster se geloof, gevoelens en evaluasie van die gebeurtenis (**B**) as 'n direkte funksie van haar gedrag (**C**). Die gevolgtrekking kan dus gemaak word dat daar verskillende interpretasies van dieselfde objektiewe werklikheid gemaak is. In Figuur 2.2 word 'n skematiese uiteensetting gegee van hierdie twee verskillende denkwyses.

A ACTIVATING EXPERIENCE <i>[Gebeurtenis/situasie]</i>	B BELIEFS <i>[Gedagtes/dink]</i>	C CONSEQUENCES <i>[Gevolge/Voel & Doen]</i>
	TIKSTER 1	
Twee tikfoute en hoof raas.	"Dis vreeslik" "Ek mag nie"	Voel: Depressief Doen: Huil
	TIKSTER 2	
Twee tikfoute en hoof raas.	"Dis jammer" "Dis menslik" "Ek't twee maal misluk"	Voel: Effens sleg Doen: Effens stil

Figuur 2.2: Veralgemeende model van die denkproses

Die keuse in die ABC-model waarom elke persoon beskik om rasioneel of irrasioneel oor gebeure te dink, word in die voorbeeld duidelik uitgebeeld. 'n Geldige afleiding kan dus gemaak word dat elke individu verantwoordelik is vir sy eie gevoelens en gedrag.

Uit die voorafgaande blyk dit dat RET die huidige, eerder as die historiese, invloede op gedrag beklemtoon. Hoewel oorerwings- en omgewingsfaktore dus belangrik is in die verwerking van emosionele probleme, is dit nie van primêre belang in die instandhouding daarvan nie, want laasgenoemde gebeur deur self-indoktrinasie (Möller, 1989). Die huidige vashou aan irrasionele gedagtes en denkpatrone, eerder as

hulle ontstaan, is die oorsaak van emosionele probleme (Goodman, 1978). Emosionele probleme word dus ook deur die individu vir homself aangeleer.

Ellis en Whiteley (1979) som die ontstaan van irrasionele gedagtes in vier faktore op. Die teoretiese beginsels van RET beklemtoon dat mense

- hulleself kondisioneer om verontrus te voel eerder as om gekondisioneer te word deur eksterne veranderlikes;
- die biologiese sowel as kulturele geneigdheid het om irrasioneel te dink en hulleself te ontstel;
- die unieke menslike geneigdheid het om intense emosionele gevoelens te ervaar, en hulleself te ontstel omdat hulle hierdie gevoelens openbaar; en
- die buitengewone vaardigheid het om hulle kognitiewe, emotiewe en gedragsprosesse te verander sodat hulle (a) anders kan reageer as wat hulle normaalweg sou, (b) hulle ontsteltenis oor 'n spesifieke gebeurtenis kan ontken, en (c) die vaardigheid kan aanleer om so min as moontlik ontstel te word.

2.1.4 Kriteria vir irrasionele denke

Irrasionele gedagtes of disfunksionele kennisies is irreële, ontoetsbare opvattinge oor die werklikheid wat nie op feite gebaseer is nie,

byvoorbeeld dat 'n mens deur almal in sy direkte omgewing aanvaar en liefgehe moet word.

In die daaglikse funksionering van die mens, of in 'n terapeutiese proses, moet 'n persoon sy gedagtes aan 'n kriterium of kriteria kan meet om te bepaal of dit rasioneel of irrasioneel is. Volgens Möller (1989) is daar geen duidelike definisie vir kriteria van irrasionele denke nie.

Ellis en Harper (Steyn, 1990, p.15) bied 'n eenvoudige definisie vir die term irrasioneel aan: "*Irrational is anything that blocks, inhibits or works against individual survival and happiness.*" Die definisie dui simplisties aan wat die konsep irrasioneel beteken, maar is moeilik toepasbaar in die praktyk. Wessler en Wessler (1980) verskaf 'n meer omvattende maar konkrete definisie van die term irrasionele denke. Hulle skryf dat irrasionele denke uit evaluasies bestaan wat gebaseer is op absolutistiese denke en nie-empiriese aannames. Möller (1989) is van mening dat beide rasionele en irrasionele kennisies 'n evaluering van die werklikheid is en nie net 'n blote objektiewe beskrywing daarvan verteenwoordig nie. By irrasionele denke berus dié interpretasie van die werklikheid op oordrywing, oorveralgemening, ongeldige aannames, foutiewe afleidings en absolutistiese opvattinge. (Hierdie kriteria word later volledig bespreek.)

Gegewe die definisie soos tot nou aangedui, bestaan daar talle irrasionele opvattinge. Vanweë die uniekheid van die mens, beskik elke persoon ook oor sy eie stel irrasionele gedagtes wat dit derhalwe moeilik maak om definitiewe irrasionele kennisies vas te stel.

Walen, DiGuiseppe en Wessler (1980) stel egter die volgende vier kriteria vir rasionele kennisies voor:

- 'n Rasionele kennisie is waar. Die kennisie is in ooreenstemming met die werklikheid en kan met feite ondersteun word. 'n Irrasionele kennisie berus meestal op 'n foutiewe veronderstelling en/of lei tot 'n verkeerde gevolgtrekking en oorveralgemening.
- 'n Rasionele kennisie is nie absolutisties nie, in teenstelling met irrasionele kennisies wat op eise berus.
- Rasionele kennisies lei tot matige emosies en nie tot intense, herhalende of langdurige ongunstige emosies nie.
- Rasionele kennisies help die mens om sy doelstellings te verwesenlik, terwyl irrasionele kennisies die bereiking van lewensdoelstellings blokkeer.

Maultsby in Diekstra (1989) het vyf soortgelyke kriteria vir rasionele kennisies opgestel:

- 'n Rasionele kennisie is gebaseer op bekende feite en die objektiewe werklikheid.
- Rasionele kennisies lei tot matige emosies en help die persoon om die emosies te ervaar wat hy graag wil ervaar.

- Rasionele kennisies help die mens om sy doelstellings te bereik op die kort- en langtermyn.
- Rasionele kennisies voorkom ongewenste konflik met die omgewing en ander partye.
- Rasionele kennisies help die persoon om sy fisieke bestaan in stand te hou, en dus om sy lewe en gesondheid te beskerm.

RET onderskei dus, opsommend, tussen rasionele en irrasionele denke deurdat rasionele denke normaalweg tot toepaslike emosies en irrasionele denke tot ontoepaslike emosies lei. Rasionele denke word ook beskou as die tipe denke wat 'n persoon in staat stel om:

- te oorleef, en
- doelwitte en waardes wat hy vir homself stel te bereik om sodoende sy oorlewing aangenaam en waardevol te maak.

2.1.5 Ellis se kategorisering van irrasionele gedagtes

Ellis (1978; 1989) het na aanleiding van sy kliniese ervaring oor 'n langtermyn met sy pasiënte 'n aantal irrasionele kennisies opgestel. Hy beskou hierdie lys as die kern-irrasionaliteite en as die sterkste bepalers van emosionele probleme. Die kernkennisies is nie opgestel om absoluut en nie-oorvleulend te wees nie. In al sy werke beveel hy aan dat die kernkennisies as uitgangspunt vir rasionele denke gebruik moet word.

Hierdie idees en hul rasionele alternatiewe word vervolgens bespreek.

- (i) Dit is vir my noodsaaklik om liefde en goedkeuring te ontvang van en gerespekteer te word deur elke belangrike persoon in my lewe en dit is verskriklik as dit nie gebeur nie.

Hierdie irrasionele opvatting verteenwoordig 'n vrees vir verwerping of afkeuring deur ander (Newmark, 1973). Dit is wel waar dat kinders liefde en aanvaarding nodig het en liefde vir volwassenes begeerlik is, maar dit is debateerbaar of hierdie liefde en aanvaarding vir alle mense in die samelewing absoluut noodsaaklik is. Dit is hoogstens wenslik om liefde te ontvang van en gerespekteer te word deur andere.

Die kognisie is irrasioneel om redes soos die volgende:

- Dit is onredelik en onrealisties om te eis dat almal van jou moet hou, want al aanvaar 99% van alle mense jou, sal daar altyd een of twee persone wees wat nie van jou hou nie.
- Selfs al sou dit moontlik wees, sal jy deurentyd bekommerd wees oor die mate waarin mense jou aanvaar en of hulle jou bly aanvaar. 'n Groot deel angstigheid gaan dus saam met hierdie eis.
- Jy as persoon sal ook in jou daaglikse omgang met mense altyd uiters minsaam moet wees, en wie kan altyd daarin slaag?

- Gestel dit sou teoreties moontlik wees om die aanvaarding en liefde van almal te wen, dan sou daar geen tyd oor wees om iets anders te doen nie.
- Die naartigtelike soeke na aanvaarding en liefde by andere kan die teenoorgestelde ook bewerkstellig as gevolg van die irritasie daaraan verbonde.

Dit is egter belangrik om te onthou dat hierdie behoefte nie geïgnoreer kan word nie. Dieselfde behoefte kan bevredig word deur die kennis soos volg te formuleer:

Dit is hoogstens wenslik om liefde en respek te ontvang van diegene wat baie naby aan my is. Dit is in elk geval beter om ingestel te wees daarop om liefde te gee, eerder as om liefde te ontvang.

- (ii) Ek moet in alle opsigte volkome toereikend, bekwaam en suksesvol wees om van waarde te kan voel.

Hierdie gedagte druk 'n vrees vir mislukking uit. Die persoon glo dat, indien hy nie altyd suksesvol is nie, hy as mens 'n mislukking en minderwaardig is in plaas daarvan dat hy net nie in 'n spesifieke taak goed is nie.

Die gedagte is irrasioneel om redes soos die volgende:

- Niemand kan in alle opsigte ewe bekwaam, meesterlik en doeltreffend wees nie; daar sal altyd gebiede wees waar die persoon nie suksesvol kan wees nie. Om te probeer

om suksesvol te wees, is aanvaarbaar, maar om te eis dat jy suksesvol moet wees, is irrasioneel.

- Die eis dat jy moet slaag en die kompulsiewe nastreef daarvan sal beslis tot gevoelens van angstigheid en minderwaardigheid lei as jy sou misluk.
- Die persoon met hierdie kennis daag nie net homself uit nie, maar vergelyk homself ook met ander en kompeteer met hulle om die beste te wees. Dit is sinloos om jouself met ander te vergelyk, omdat jy geen beheer het oor hulle prestasies nie, alleen maar oor jou eie.
- Dit is onrealisties om persoonlike waarde of geluk afhanklik te maak van eie volmaaktheid, aangesien laasgenoemde onbereikbaar is.

Op rasionele vlak sal die gedagte soos volg geformuleer kon word:

Dit is beter om myself as onvolmaak te aanvaar met beperkinge en tekortkominge. Ek moet leer dat dit beter is om iets te doen as om iets altyd perfek te doen en met die einddoel om vir myself iets te bereik.

- (iii) Bepaalde dade en gedrag is sleg, vals en gemeen en diegene wat hulle daaraan skuldig maak, moet ernstig blameer, berispe en bestraf word.

Baie individue raak ontsteld en kwaad omdat hulle glo dat sekere individue, partykeer hulleself ingesluit, gemeen, laag of sleg is, en as gevolg hiervan maak hulle hulleself skuldig aan immorele dade

(Newmark, 1972). Hulle glo die enigste manier om hierdie dade te keer, is om die persoon te blameer en te straf.

Hierdie idees is irrasioneel om die volgende redes:

- Dit is 'n vergissing om te glo dat mense sleg is vanweë hulle verkeerde dade. Daar bestaan geen objektiewe maatstawwe vir "goed" en "sleg" nie, want dit is vir elke persoon verskillend.
- Dit is onlogies om jouself of 'n ander persoon as volkome waardeloos te beskou as jy of hy iets verkeerds gedoen het.
- Dit is onrealisties om van iemand te verwag om nooit 'n fout te maak nie. Foute is menslik.
- Om iemand te straf vir 'n fout begaan, lei alleen tot meer kwaad en vyandigheid, en sal ook nie noodwendig die persoon daarvan weerhou om weer te fouteer nie.

In plaas daarvan om jou op te wen oor jou eie foute of die foute van ander, is dit beter om te dink: *"Volgende keer probeer ek verbeter"*, of *"Foute beteken nie noodwendig dat ek of andere sleg is nie"*, of *"Ek maak foute, maar wat kan ek doen om dit te verminder?"*

(iv) Dit is vreeslik as dinge nie verloop soos ek dit graag wil hê nie.

Die aantal persone wat ontsteld raak wanneer dinge nie gebeur soos wat hulle wil nie is verbasend baie. Dat die persone gefrustreerd raak

as hulle nie kry wat hulle wil hê nie, is normaal, maar dat hulle intense negatiewe emosies ervaar, byvoorbeeld depressie en aggressie, is relatief onlogies:

- Daar is geen rede waarom dinge anders moet wees as wat hulle is nie. Dit het geen sin om jouself daaroor ongelukkig te maak nie. Jy kan eerder 'n plan van aksie opstel.
- Om jouself te bekommer verander weinig aan die situasie. Inteendeel dit kan dit (die situasie) eerder benadeel.
- Wanneer 'n situasie nie is soos wat ons dit wil hê nie, kan ons hoogstens daarna streef om dit te verander, maar wanneer dit onveranderbaar is, is die mees aangewese ding om te doen, om dit te aanvaar.
- 'n Situasie is nooit verskriklik (onberedderbaar) en 'n katastrofe nie. As jy so daaroor dink, is dit jou interpretasie wat dit so maak.
- Die algemene idee dat frustrasie tot aggressie lei, is maar gedeeltelik waar. Dit is nie werklik die frustrasie nie, maar die subjektiewe houding van *"ek moet altyd my sin kry"* wat die spanning en aggressie veroorsaak.

Die rasionele gedagte kan deur die persoon op die volgende manier geverbaliseer word: *"Dit is jammer dat dinge dikwels nie is soos ek dit graag wil hê nie, en dit is raadsaam om dit te probeer verander sodat*

dit meer bevredigend is, maar as verandering onmoontlik is, is dit beter dat ek dit so probeer aanvaar."

- (v) Menslike leed en emosionele probleme word deur eksterne omstandighede veroorsaak, en ek beskik nouliks of glad nie oor die vermoë om my eie leed en sorge te beheer of te verander nie.

Hierdie irrasionele gedagte kom gereeld voor omdat die meeste mense in ons samelewing glo dat hulle ongelukkigheid deur ander persone veroorsaak word (eksterne lokus van kontrole). Dié gedagte druk die persoon se onvermoë uit om aanspreeklikheid te aanvaar vir sy eie gevoelens en sy eie aandeel in die bestaan daarvan. Persoonlike ongeluk word daarom aan eksterne faktore, buite sy beheer, toegeskryf.

Hierdie kognisie is disfunksioneel om verskeie redes:

- Ander mense en gebeurtenisse kan jou weinig skade aandoen, behalwe fisiek en deur jou te ontnem van sekere tasbare veranderlikes soos byvoorbeeld kos en geld. Alleen jou eie houding, jou eie reaksies op ander partye se woorde of gebare kan tot hierdie skade bydrae.
- Dit hang van jou eie evaluering van die situasie af of iets jou kan benadeel. Wanneer jy sê *"dit maak my seer as my vriende lelik is met my"* dan sê jy eintlik *"Ek ontstel myself deur aan myself te vertel hoe aaklig en onaanvaarbaar dit is as my vriende met my lelik is"*. Die situasie self is frustrerend, maar die gebeurtenis word aaklig wanneer jy dit vir jouself so maak.

Elke persoon behoort, in plaas van om verkeerdelik te glo dat sy emosies buite sy beheer is, te aanvaar en te erken dat sy ongelukkigheid grotendeels van binne kom en deur homself veroorsaak word. Hy behoort soos volg oor hierdie kennis te dink: *"Ongelukkige gevoelens kom vanuit myself en is geskep deur myself en nie deur partye van buite nie. Ek kan hierdie gevoelens self hanteer."*

- (vi) As iets gevaarlik, onseker of skadelik is of kan wees, moet ek besorg en angstig wees en bedag op die moontlikheid dat dit my kan oorkom.

Hierdie irrasionele gedagte berus op die eise vir sekerheid wat mense stel, en lei tot angste wanneer daar nie waarborg is vir sekerheid nie (Steyn, 1990). Die meeste mense glo dat, indien hulle in gevaar is of iets gevaarlik hulle mag bedreig, hulle hulle daarvoor moet bekommer. Nie alleen gebeur self nie, maar ook die antispasie daarvan, skep angste (Walen, 1992).

Die irrasionaliteit van die kennis lê opgesluit in die volgende:

- Dit is baie keer goed om aan potensieel gevaarlike situasies te dink, en 'n moontlike plan van aksie te bedink vir wanneer dit gebeur, maar wat ons gewoonlik as *"bepommernis"*, *"angstigheid"* en *"intense gevaar"* ervaar, is selde van 'n opbouende aard. Gewoonlik beïnvloed dit jou vermoë negatief om 'n plan te bedink wanneer die gevaarlike situasie wel voorkom.

- Om so angstig te voel oor die moontlike ongeluk, kan nadelig wees wanneer en as iets werklik gebeur.
- Om jou vooraf te bekommer oor die ongeluk, sal nie die ongeluk help voorkom nie, maar juis die moontlikheid daarvan vergroot ("*self-fulfilling prophecy*").
- Die bekommernis oor die moontlikheid dat die ongeluk kan plaasvind, lei gewoonlik daartoe dat mense die waarskynlikheid dat dit werklik sal gebeur, vergroot.

Die rasionele mens behoort sy houding te verander teenoor die moontlike gevare en tekortkominge in sy lewe. Hy kan dit doen deur te redeneer dat, selfs al gebeur iets onaangenaams, dit nie "*verskriklik*" hoef te wees nie, maar dat dit net afhang van sy eie opvattinge.

- (vii) Dit is gemakliker om lewensmoeilikhede en eie verantwoordelikhede te vermy as om dit onder oë te neem.

Baie mense in hulle daaglikse omgang redeneer dat dit makliker is om net die dinge te doen wat "*maklik*" en "*natuurlik*" is, en om die dinge in die lewe te vermy wat moeilik is en verantwoordelikheid verg. Peck (1990) is van mening dat die primêre basis vir die mens se geestesprobleme die tendens is om probleme en die emosionele reaksies daarop te vermy.

Mense wat só redeneer se idees is bedrieglik as gevolg van die volgende faktore:

- Die vermyding of ontduiking van probleme bring slegs tydelike verligting. Die probleme word eerstens nie daardeur opgelos nie, en bring ook verdere probleme mee. Die eindresultaat is dat jy gewoonlik slegter voel.
- Die moeite om 'n probleem te vermy, lyk gewoonlik min, maar dit verg baie keer langtermyn debatte met jouself en verg gewoonlik ook planne om jouself nie aan die probleem bloot te stel nie. Hierdie proses is dikwels moeiliker as om die oorspronklike probleem aan te pak.

Probleme gaan nie weg nie. Hulle moet deurgewerk word anders sal hulle vir altyd 'n struikelblok bly in die pad van die individu se groei en geestelike gesondheid.

In plaas daarvan om die lewende se moeilikhede, uitdagings en verantwoordelikhede te probeer vermy of te ontken, moet die rasioneel-denkende individu eerder redeneer dat die maklike pad dikwels die moeiliker pad is, of dat, deur voortdurend sy moeilikhede op te los, hy meer opgewasse sal raak teen toekomstige probleme (Ellis, 1977).

(viii) Ek moet afhanklik wees van andere en ek het iemand nodig, sterker as ekself, om op te vertrou of op te leun.

Hierdie irrasionele gedagte druk die onvermoë uit om probleme self te hanteer. Teoreties verkondig ons vryheid en onafhanklikheid in ons samelewing, maar baie van ons glo dat ons op 'n ander party, iemand sterker as onself, behoort te steun. Dit is 'n irrasionele begrip om verskeie redes:

- Dit is waar dat ons in hierdie komplekse samelewing van ons in 'n mate van mekaar afhanklik is in 'n handels- en sosiale omgewing. Dit is egter nie nodig om hierdie afhanklikheid te maksimaliseer deur van ander te eis dat hulle vir ons moet dink en ons moet ondersteun nie. Ellis sê individue moet sosiaal samewerkend wees, maar so min as moontlik onderdanig (Ellis, 1979).
- Hoe afhankliker 'n mens is, hoe minder kan jy dinge doen wat jy graag self wil doen, want jy moet altyd aanpas by die wense van ander.
- Hoe afhankliker jy is, hoe afhankliker sal jy word. As jy self minder doen en alles aan ander oorlaat, sal jy steeds minder kan doen omdat jy dit nooit gedoen het nie, en sal jy steeds minder selfvertroue hê.
- Deur op ander te steun, laat jy jouself al meer aan hulle genade oor.

Wanneer jy so op ander vertrou, sal jy nooit weet wanneer hulle sal ophou om jou te ondersteun of dalk na 'n ander dorp trek of dalk sterf nie. Die individu moet eerder so veel as moontlik doen om op sy eie te funksioneer met so min steun as moontlik. Die individu kan redeneer dat, in bepaalde opsigte hy soms alleen moet staan in hierdie wêreld, en dit is nie verskriklik om verantwoordelik te wees vir sy eie beslissings nie. Dit is tot sy voordeel om die risiko te neem vir sy eie onafhanklike gedrag en denke.

- (ix) 'n Mens se verlede is bepalend vir jou huidige gedrag en die oorzaak van jou huidige probleme. Iets wat 'n mens se lewe sterk in die verlede beïnvloed het, sal dit ook nou en in die toekoms doen.

Verskeie persone in die gemeenskap blyk te glo, en reageer dienooreenkomstig, dat iets wat hulle lewe in die verlede beïnvloed het, 'n invloed op hulle vir die res van hulle lewe sal hê. Daar is verskeie irrasionele komponente in hierdie redenasie.

- Indien jy toelaat dat jy oormatig beïnvloed word deur jou verlede, begaan jy die fout van oorveralgemening. Jy neem aan dat, as iets waar is onder bepaalde omstandighede, dit ook waar sal wees onder alle omstandighede.
- Die sogenaamde invloede van die verlede kan gebruik word as 'n maklike uitweg of ekskuus om nie huidige probleme op te los nie, of eerder te vermy, of as 'n verskoning om huidige gedrag te handhaaf en nie te verander nie (Ellis, 1978).

Dit is belangrik dat 'n persoon wat hierdie irrasionele kennisie openbaar nie die verlede moet oorbeklemtoon nie. Hy sal 'n meer positiewe houding openbaar indien hy aanvaar dat enige persoon uit vorige ervarings kan leer. Die verlede is belangrik, en 'n mens moet aanvaar dat die verlede jou op verskillende maniere beïnvloed het. Vandag is die verlede van môre, en deur te werk aan veranderinge vandag, kan môre heel anders en meer bevredigend wees as vandag.

- (x) 'n Mens moet jou bekommer oor die wel en wee van andere.

Party mense glo dat wat andere doen van kardinale belang vir hulle eie voortbestaan is, en daarom moet hulle hulle bekommer oor andere se probleme. Hierdie denkbeeld is foutief om verskeie redes.

- Ander persone se probleme het dikwels geen of baie min te doen met ons, en daar is dus geen rede hoekom ons ons moet bekommer daaroor nie. Deur jou te bekommer oor die gedrag van ander, reageer jy asof jy aansienlike mag oor hulle het. Die persoon glo dus dat hy, hom deur te bekommer op die een of ander manier die ander persoon se gedrag kan verander. Hierdie idee is 'n algehele vergissing, want 'n mens het slegs kontrole oor jou eie gedrag, en heelwat minder oor die van ander.
- Jy kan veel meer effektief op 'n kalm manier die gedrag van ander probeer verander. Deur kommer benadeel jy alleen jouself, en kan jy dalk weerstand skep by ander.

Hierdie kennis kan betwis word deur aan jouself te vra wat jy deur jou bekommernis bereik. In plaas van om jou daaroor te bekommer, is dit veel beter om liewer te probeer help.

- (xi) Vir elke menslike probleem is daar 'n korrekte en perfekte oplossing. Dit is rampsalig as ek nie daarin slaag om die perfekte oplossing te vind nie.

Die meeste mense word opgevoed met die uitgangspunt dat daar orde in hulle lewe moet wees. Om hierdie orde na te streef, moet daar perfekte en duidelike oplossings wees vir alle probleme. Indien dit nie

so is nie, kan die individu nie gelukkig leef nie. Hierdie vraag na sekerheid, absolute kontrole en perfekte waarheid is hoogs irrasioneel.

- Vir die meeste probleme is daar nie net een oplossing nie, maar bestaan daar verskeie alternatiewe waaruit die beste praktiese oplossing gekies kan word. 'n Perfekte oplossing is dikwels nie moontlik nie.
- Die strewe na die perfekte oplossing kan 'n individu soveel angs vir mislukking of vir die neem van risiko's laat ervaar, dat die kans op sukses juis daardeur verminder word.

Dit sal veel beter wees om die idee af te leer dat daar 'n perfekte en vinnige oplossing moet wees, en dat ons beheer moet hê oor die omstandighede in ons wêreld. Die aanvaarding dat 'n mens ook kan misluk is 'n belangrike leerproses vir elke individu. Alle mense is feilbaar, en deur 'n fout te begaan beteken nie dat jy as mens 'n mislukking is nie.

Daar is later nog 'n idee by hierdie lys bygevoeg:

- (xii) Dit is heeltemal onmoontlik om gelukkig saam te leef met waarskynlikhede en onsekerhede (in plaas van die gedagte dat die wêreld vol is van onsekerhede en dat die mens ondanks dit alles tog die lewe kan geniet).

Hierdie kennisies kan in twee groepe verdeel word, deur hulle te kategoriseer in die tipe emosies wat hulle veroorsaak, naamlik angs en vyandige emosies.

Angstipe emosies soos skuld, paniek en bekommernis word veroorsaak deur kernkognisies nommers (i), (ii), (v), (vi), (ix) en (xi). Vyandige tipe emosies byvoorbeeld aggressie en frustrasie word veroorsaak deur kernkognisies nommer (iii), (iv), (vii), en (x).

Beck (1963) identifiseer en kategoriseer drie stelle disfunksionele en irrasionele kognisies, naamlik ten opsigte van jouself (eise aan jouself), jou leefwêreld (eise aan omstandighede), en die toekoms.

2.1.6 Denkfoute en irrasionele denke

Dit moet in gedagte gehou word dat die irrasionele idees breë kategorieë verteenwoordig. Die idees sal dus nie in hierdie absolute vorm by die kliënt teenwoordig wees nie. Die proses van verandering word bewerkstellig deur die idiosinkratiese, irrasionele gedagtes van elke individu te bestudeer.

Dit beteken dat daar nie net op die "*inhoud*" van die irrasionele gedagtes gekonsentreer word nie, maar ook op die "*proses*" van selfspraak by elke persoon. Met ander woorde, nie net alleen is die inhoud van sy selfspraak irrasioneel nie, maar hy gebruik ook verder disfunksionele denkprosesse (Möller, 1989).

Die mees algemene tipes denkfoute wat irrasionele denke vergesel, word vervolgens bespreek.

(i) Absolutistiese denke

Absolutistiese denke dui op onrealistiese eise wat aan gebeure, persone (ook die individu self) en die wêreld gestel word (Steyn,

1990). Hierdie denke gaan in die meeste gevalle saam met die stellings "*moet*", "*moenie*" en "*behoort*".

Die irrasionaliteit lê daarin dat die persoon eis of onverbiddelik aandrang daarop dat hyself, ander, of gebeure rondom hom, anders moet wees as wat dit tans is. Die meeste persone wat hulle aan hierdie kognisie "*skuldig*" maak, ly óf aan 'n neurose, óf aan 'n persoonlikheidsafwyking. Simplisties gestel beteken dit dat die persone afwykings toon ten opsigte van verantwoordelikhede en dus ook ten opsigte van die hantering van hulle probleme. Die neurotiese persoon aanvaar te veel verantwoordelikheid; die persoon met 'n persoonlikheidsafwyking te min.

Wanneer die neurotiese persoon in konflik met die wêreld is, aanvaar hy dadelik dat hy verkeerd is (Hauck, 1980). Wanneer die persoon met die persoonlikheidsafwyking in konflik met die wêreld is, aanvaar hy dadelik dat die wêreld verkeerd is.

Selfs die selfdialoog van die twee individue verskil. Die neurotiese persoon se kommunikasiepatrone sluit sinsnedes in wat die persoon se selfbeeld as dié van 'n minderwaardige wese uitbeeld. Die persoon met die persoonlikheidsafwyking se kommunikasiepatrone sluit sinsnedes in wat die persoon se selfbeeld uitbeeld as dié van 'n persoon met geen keuses nie, en alle situasies is buite sy beheer.

Voorbeelde:

"Ek moes dit nie so gedoen het nie!"; "Sy mag nie my versoek weier nie!"; "Dit moes nie met my gebeur het nie".

Om die negatiewe gevolge soos depressie, angs en aggressie te vermy, kan individue meer rasionele alternatiewe gebruik deur die eise met voorkeure te vervang: "*Ek wil graag...*" ; "*Ek sou graag...*".

(ii) Katastrofering

Katastrofering verwys na die neiging van sommige individue om gebeure of die effek daarvan te vergroot. Dinge word as veel belangriker of angswekkend gesien. Dit kom dus neer op 'n ernstige graad van oordrywing.

Die nadele van hierdie soort irrasionele selfspraak is nie net geleë in die bydrae tot negatiewe gevoelens nie, maar ook in die hoë angsvlakke wat volg. Hierdie angsvlakke kan later in vermydingsgedrag manifesteer.

Voorbeelde:

"Dit is vreeslik (of afskuwelik) wat met my gebeur het (want dit mag nie)". ; "Hoe kon hy so maak!?"

Hierdie tipe denkfoute werk effektiewe probleemoplossing teen.

(iii) Ek kan dit nie vat/uitstaan nie

Ellis (1973) noem hierdie denkfout wat 'n vorm van absolutistiese denke is: "*I-can't-stand-it-itis*". Die individu se reaksie op 'n sekere gebeurtenis word heeltemal uit verband geruk.

Möller (1989) verwys na sulke individue as persone met 'n oordrewe behoefte aan gemak of behaaglikheid. Sulke individue het 'n lae frustrasie-toleransie en glo dat hulle nie pyn, ongeluk, teenspoed kan of mag verduur nie. Die individu vermy dus enige bespreking van ongunstige emosies omdat dit te onaangenaam is, en omdat hy dit nie kan verduur nie.

Voorbeelde:

"Ek kan hierdie situasie nie meer verduur nie!" ; "Dis onhoudbaar" ; "Ek kan nie sonder hom lewe nie!".

(iv) Negatiewe selfbeoordeling

Mense is geneig om hulleself te beoordeel aan die hand van sekere kriteria. Of die kriteria irrasioneel of rasioneel is, het 'n bepaalde uitwerking op hulle gedrag. Ellis en Harper (1975) verwys hierna as die neiging by mense om hulleself te waardeer in terme van sekere optredes en prestasies.

'n Enkele negatiewe ervaring word gebruik om die totale persoon te beoordeel en sy waarde as mens te bevraagteken. Die resultaat van hierdie denkfout is 'n lae selfwaarde en probleme rondom selfaanvaarding.

Voorbeelde:

"Ek is 'n nikswerd vrou, want ek en my man stry gedurig." ; "Ek is 'n waardelose mens, want ek kan niks goeds doen nie".

'n Meer rasionele alternatief is om die gedrag as sodanig te beoordeel, in plaas van die persoon of situasie.

(v) Oorveralgemening

Beck (1963) verwys na oorveralgemenings as die maak van 'n breë algemene stelling wat die negatiewe beklemtoon. 'n Eenmalige gebeurtenis word 'n algemene reël.

Voorbeelde:

"Ek sal nooit weer 'n kans hê nie." ; *"My verhouding is verbreek ... niemand kan vir my omgee nie"; "Die hele wêreld is teen my!"*.

(vi) Ongeldige gevolgtrekkings

Steyn (1990) definieer ongeldige gevolgtrekkings as die proses waar interpretasies gemaak word van 'n situasie of gebeurtenis, terwyl daar nie feitelike bewyse is om die interpretasie of gevolgtrekking te steun nie.

Voorbeelde:

"Ek is nikswerd" (omdat ek my werk verloor het) ; *"Hy hou nie van my nie"* (na aanleiding van die frons op sy gesig).

(vii) Swart-wit denke (digotome denke)

Dit is die neiging om in absolute terme te dink. Vir elke gebeurtenis word slegs twee evaluasie-moontlikhede toegelaat sonder ruimte vir

tussen-moontlikhede. Die individu openbaar 'n alles-of-niks benadering; goed of sleg, aanvaarbaar of onaanvaarbaar, reg of verkeerd.

Voorbeelde:

"Almal moet van my hou" ; "Ek moet my werk perfek doen".

Die afleiding kan ook gemaak word dat daar duidelike oorvleueling bestaan tussen die verskillende kategorieë wat bespreek is. Die rede hiervoor is dat byna al hierdie verskillende vorme van irrasionele denkfoute neerkom op absolutistiese denke.

2.1.7 Samevatting

In die voorafgaande gedeelte is 'n kort opsomming gegee van enkele beginsels van RET, veral met die oog op die behandeling van deelnemers aan 'n program in Selfinsig. Daar is ook aandag gegee aan die identifikasie van ABC en die betwisting van irrasionele opvattings.

RET as 'n psigoterapeutiese proses se een doelstelling is om aan die kliënt insig te verskaf in sy denkpatrone. Hierdie insig op sigself is egter geen doel nie, maar belangrik omdat dit die deurwerk van probleme voorafgaan. Deur verduideliking van die irrasionele kernkognisies kan die terapeut sy kliënt help tot hierdie insig.

- Allereers moet die kliënt geleer word dat bepaalde ongunstige emosies en gedrag nie sondermeer die gevolg is van bepaalde gebeurtenisse nie, maar grootliks

beïnvloed word deur die mens se denke en selfverbalisasies.

- Die kliënt moet ook begryp hoe sy eie irrasionele gedagtes en absolutistiese denke tot sy eie probleme lei.
- Laastens moet die kliënt besef dat om sekere ongunstige emosies en gedrag te wysig, hy sy eie irrasionele gedagtes en absolutistiese denke moet wysig en dat hy oor die vermoë beskik om dit te doen.

2.2 Transaksionele Analise

Transaksionele Analise (TA), ontwikkel in die vyftiger jare deur Eric Berne (Berne, 1964), 'n psigiater, verskaf aan die terapeut 'n sistematiese, konstante teorie van persoonlikheid en sosiale dinamiek afgelei uit kliniese ervarings. Berne glo dat mense hulleself wil ken en verstaan.

Dit is moeilik om Transaksionele Analise spesifiek te klassifiseer. Patterson (1980) noem dat Transaksionele Analise 'n perseptueel-fenomenologiese benadering is. Nelson-Jones (1982) klassifiseer dit as 'n humanistiese teorie, terwyl dit ook as 'n kognitief-dinamiese benadering beskryf word. Woollams en Brown (1979) tipeer Transaksionele Analise as 'n filosofiese proses van persoonlikheidsontwikkeling. Dit wil egter voorkom asof die skrywers oor konsensus beskik dat dit 'n tipe van kliëntgesentreerde terapie is.

Terapeute wat gebruik maak van Transaksionele Analise is daarop ingestel om individue te lei tot 'n beter begrip van menslike interaksie, die proses van selfanalise, en groei met die einddoel om die individu te ontwikkel tot sy volle potensiaal (Hay, 1992). Die onderliggende filosofie van TA word opgesom in die titel van Thomas Harris (1973) se boek : *"I'm OK, You're OK"*. Hierdie stelling reflekteer 'n geloofsstelsel dat elke individu van waarde is, elke persoon oor die reg beskik om sy behoeftes te probeer bevredig en om gedrag te openbaar wat die waarskynlikheid sal vergroot dat hy met almal oor die weg sal kom. Die algemeen oorkoepelende filosofie van TA is gegrond op die aanname dat alle mense aanvaarbaar is: *"We are all OK"* (Woollams & Brown, 1979; Weisman, 1980; Berne, 1966).

Die teorie en praktyk van TA sal vir die doeleindes van hierdie studie verduidelik word deur 'n oorsig te gee van die verdeling van die persoonlikheid in die drie egostate, die struktuur van sosiale omgang, en die vier lewensposisies.

2.2.1 Persoonlikheidstruktuur

Stewart en Jones (1987) is van mening dat TA 'n persoonlikheidsteorie is, omdat die terapeut hieruit 'n prentjie vorm van hoe die mens sielkundig gestruktureer is. Berne onderskei, in sy egostaatmodel, drie dele of houdings in die persoonlikheid van die mens. Hierdie dele noem hy egostate, en sien hulle as werklike verskynsels en nie as gerieflike indelings of idees nie (Clarkson, 1992).

'n Egostaat word gedefinieer as 'n samehangende konstante stel gevoelens en ervarings wat as motivering vir 'n stel gedragspatrone dien (Barker, 1980; Morrison & O' Hearne, 1977). 'n Individue beskik oor drie egostate, naamlik die Ouer-, Volwasse- en Kind-egostaat. Elke persoon beskik oor al drie egostate, maar reageer op 'n gegewe oomblik in 'n spesifieke situasie uit een van die drie. Wanneer 'n sekere opmerking of gebeurtenis herhaaldelik 'n reaksie uit 'n spesifieke egostaat ontlok, sal daar later 'n voorspelbare patroon van reaksies in die individu se persoonlikheid teenwoordig wees: *"Every ego state is the actually experienced reality of one's mental and bodily ego with the contents of the lived-through period. Some ego states are easily remembered and revived even after many years, some are difficult to recall, some are strictly repressed"* (Weiss in Clarkson, 1992, p.42).

(i) Ouer-egostaat

"The Parent ego state incorporates the attitudes and behavior of all emotionally significant people who served as parent figures when you were a child" (Jongeward, 1976, p. 3). Hierdie egostaat ontwikkel as gevolg van die invloed van eie of substituut-ouers en word gedemonstreer wanneer die individu gedrag openbaar wat in ooreenstemming is met gedrag wat sy ouer in dieselfde situasie sou openbaar, byvoorbeeld 'n houding, sekere woorde en/of gevoelens. Die Ouer-egostaat is die inkorporasie van die houdings en gedrag van *alle* emosioneel betekenisvolle persone wat vir die kind as ouerfiguur gedien het. Die Ouer-egostaat funksioneer dus nie noodwendig uit die faktore wat kultureel en tradisioneel as *"moederlik"* of *"vaderlik"* gedefinieer word nie.

Barker (1980) noem dat die Ouer-egostaat dié deel van ons is wat ekstern-aangeleerde reaksies verteenwoordig, byvoorbeeld die man wat sy vingers (net soos sy pa) op sy lessenaar trommel wanneer hy aggressief raak.

Die Ouer-egostaat word in sekere situasies na vore geroep en kan dan in twee vorms verskyn. Dit kan die vorm aanneem van die Besorgde Ouer met gedrag wat manifesteer in besorgdheid, bemoediging en hulpverlening. Die vorm van die Beherende Ouer kan ook aangeneem word met gedrag soos veroordeling, irrasionele eise, kritisering en vermaning.

Die Ouer-egostaat kan direk of indirek 'n invloed op 'n mens se optrede hê: direk wanneer die persoon gedrag openbaar wat lateraal is aan sy ouers se gedrag, òf indirek, as hy optree soos wat sy ouers van

hom as kind verwag het. Hierdie boodskappe wat die individu "*hoor*" van sy ouers, is in die teorie van TA dieselfde as videobande. Die boodskappe word veral deur die Kind-egostaat as innerlike dialoog ervaar. In die Ouer-egostaat is die totale waardesisteem van die individu se ouers opgeneem, soos die kind dit waargeneem het. Barker (1980) sê die Ouer-egostaat is dié deel van elke individu wat grense stel, dissiplineer, kritiseer en reëls neerlê oor sy lewe en die verloop daarvan. Hieruit volg ook dat die kind se siening van sy ouers en hulle verwagtings totaal onrealisties kon gewees het.

'n Werklike ouer tree teenoor sy kinders veral uit sy Ouer-egostaat op. Hy wil die kind beskerm of aan hom riglyne verskaf. Hierdie gedragspatrone kan deur individue geslagte lank voortgesit word. Gedrag vanuit die Ouer-egostaat word in die praktyk die meeste van die tyd outomaties openbaar, maar het die voordeel dat dit die individu daarvan vrystel om gedurig nuwe besluite oor sy optrede te moet neem (Barker, 1980; Morrison & O' Hearne, 1977). Barker (1980) is egter van mening dat, soos individue ondervinding opdoen, hulle hulle gelowe en houdings sal verander. Hierdie verandering of aanpassing van die Ouer-egostaat is 'n direkte faktor van die individu se aanpasbaarheidsvlak en die rigiditeit van die persoon (Barker, 1980; Berne, 1966; Weisman, 1980). Woollams en Brown (1979) ondersteun hierdie siening deur te sê dat nuwe inligting op enige ouderdom by die Ouer-egostaat bygevoeg kan word. Die byvoeging geskied in samewerking met die Kind-egostaat deurdat die inligting hier geëvalueer word teen drie kriteria:

- kwesbaarheid van die Self,
- krag van die ouerfiguur,
- geloofwaardigheid van die ouerfiguur.

Die ideaal is dat die Ouer-egostaat, met instemming van die Volwasse-egostaat, as die etiese leier van die persoonlikheid sal optree en sal sorg vir die fisiese en geestelike welsyn van die individu en andere.

(ii) Kind-egostaat

"The child ego state is the centre of our feelings and energy, source of our creativity, curiosity and intuition, 'site' of our early experiences including those ways we have chosen to get attention from, and get along with" (Barker, 1980, p.7).

In die literatuur is daar baie verskillende definisies vir die Kind-egostaat met klem op verskillende aspekte. Saamgevat, blyk dit dat die Kind-egostaat 'n stel gevoelens, gedagtes, houdings en gedragspatrone is wat verouderde oorblyfsels verteenwoordig van die persoon se kinderjare.

Elke kind word gebore binne 'n spesifieke ekonomiese en sosiale omgewing met inherente karaktertrekke, maar word verder geleer en gelei deur gesagsfigure wat elk oor sy eie stel persoonlikheidseienskappe beskik. Binne hierdie fisiese en sielkundige omgewing ervaar elke kind gebeure soos siektes, pyn, ongelukke en familie krisisse verskillend. Hierdie ervarings word in die brein en senuweestelsel as permanente opnames gedra van hoe die individu sy eie impulse as kind ervaar het, die wyse waarop hy die wêreld ervaar het, en die wyse waarop hy daarby aangepas het.

Die Kind-egostaat ontwikkel in drie waarneembare dele: die Natuurlike Kind ("*Natural Child*"), die Klein Professor ("*Little Professor*") en die Opgeleide Kind ("*Adapted Child*").

Die Natuurlike Kind is daardie gedeelte van die Kind-egostaat wat die baie jong, impulsiewe, ongeskoolde en ekspressiewe klein kindjie in elke persoon is (Jongeward, 1976). Dit neem dikwels die vorm aan van 'n selfgesentreerde, plesiersoekende baba wat of kwaai en opstandig of liefdevol kan wees, afhangende daarvan of sy behoeftes bevredig word of nie (Trautmann & Erskine, 1981). Sterk basiese dryfkragte wat met fisiese oorlewing verband hou, is in die Natuurlike Kind gesetel (Morrison & O' Hearne, 1977; Hay, 1992).

Die Klein Professor is die ongeskoolde wysheid van die Kind. Dit is daardie deel van die Kind-egostaat wat intuïtief, manipulerend en kreatief is. Die Kind gebruik hierdie kreatiwiteit om gedrag te openbaar wat sy ouer(s) manipuleer om hom sy sin te gee.

Die Opgeleide Kind is daardie gedeelte van die Kind-egostaat wat die Natuurlike Kind se neigings probeer verander. Wanneer 'n kind gebore word, is hy van nature geprogrammeer om te eet wanneer hy honger is, maar kort na geboorte word hierdie natuurlike drang aangepas om in te skakel by sy ouers se daaglikse program. Hierdie aanpassing van natuurlike impulse kom voor as daar gereageer word op traumas, opleiding en eise van emosioneel betekenisvolle gesagsfigure.

Die Opgeleide Kind sal waarskynlik doen wat sy ouers van hom verwag. Hierdie eise kan of rasioneel of irrasioneel wees. Berne (1966) is van mening dat die kind by sy ouers irrasionele denke kan

aanleer en dan later 'n lewensposisie inneem van *"I'm not OK"*. Weisman (1980) sê die kind se natuurlike vermoë om gevoelens en ervarings uit te druk, word hierdeur geïnhibeer. Die kind ervaar druk om aan te pas. Hierdie aanpassing kan geskied deur toe te gee, te onttrek, te talm of uit te stel. Hierdie gedrag kan deur herhaling so versterk word, dat dit later in die volwasse wêreld onbewustelik so manifesteer.

Gevoelens en houdings van die kind se kinderjare word in die Kind-egostaat opgeneem net soos die kind dit ervaar of geïnterpreteer het. Gedrag uit die Kind-egostaat is dus kinderlik (nie kinderagtig nie) en dikwels onvanpas. Wanneer 'n persoon se emosies sy persoonlikheid beheer, is dit waarskynlik die Kind-egostaat wat na vore kom, omdat die Kind-egostaat daarna strewende om sy behoeftes, wense, begeertes en drange onmiddellik te bevredig.

(iii) Volwasse-egostaat

"Your adult ego state can deal rationally and objectively with reality" (Jongeward, 1976). Die Volwasse-egostaat versamel objektiewe data, toets dit aan die werklikheid, en evalueer alle moontlikhede. Hierdie egostaat kan gebruik word om te redeneer, inligting te vergader en hierdie inligting vir toekomstige gebruik te stoor. Dit stel 'n persoon in staat om op onafhanklike wyse besluite te neem en hierdie besluite toe te pas om te oorleef.

Berne (1966) sê die Volwasse-egostaat gee aan die persoon 'n objektiewe meetinstrument waarteen hy die Ouer- en Kind-egostate kan meet. Berne (1964) beklemtoon die feit dat elke mens, selfs as kind, oor die vermoë beskik om redelik te dink. Die kind se Volwasse-

egostaat is egter nog swak ontwikkel en word maklik deur die Ouer- of Kind-egostaat gemanipuleer. Die Volwasse-egostaat groei egter parallel met die natuurlike ontwikkeling van die individu en behoort by die volwassene die sterkste egostaat te wees (Ernst, 1971).

Die Volwasse-egostaat toets die objektiwiteit van die Kind- en Ouer-egostate. In die stabiele persoonlikheid is die Volwasse-egostaat in beheer en tree as bemiddelaar op wanneer daar konflik tussen die Ouer- en Kind-egostate ontstaan. James (1977) beskryf die Volwasse-egostaat as die skeidsregter tussen die Ouer- en Kind-egostaat, veral as die innerlike dialoog skadelik of destruktief is. In sulke gevalle word die Volwasse-egostaat 'n meer rasonale ouer vir die kind as wat die werklike ouers was.

In spanningsituasies kan die Kind- of Ouer-egostaat egter so geaktiveer word dat die Volwasse-egostaat beheer verloor en magteloos toekyk. Dit gebeur wanneer die individu in 'n onbeheersde woedebui uitbars (Ouer-egostaat) of 'n onvanpaste gewaagde opmerking maak (Kind-egostaat).

Die Ouer-, Volwasse- en Kind-egostate is duidelik van mekaar geskei. Die Ouer-egostaat is die etiese leier, die Volwasse-egostaat die redelike leier, terwyl die Kind-egostaat probeer om sy eie behoeftes te bevredig (Stewart & Jones, 1987). Dit is belangrik om te onthou dat slegs een egostaat op 'n sekere tydstip in beheer van die persoonlikheid is, met die ander egostate in harmonie of konflik met die beherende egostaat. Patterson (1980) beklemtoon die feit dat hierdie egostate nie gesien moet word as Freud se superego, id en ego nie. Hulle is eerder ervarings- en gedragrealiteite.

Die individu moet in sy daaglikse omgang met mense bewus wees daarvan dat hy oor drie egostate beskik wat elk met verskillende potensiële gedrag geprogrammeer is. Sy bewustheid of hy vanuit sy Ouer-, Kind- of Volwasse-egostaat met iemand kommunikeer sal aan hom 'n effektiwer keuse gee in moontlike kommunikasiepatrone.

2.2.2 Transaksies van individue

Interpersoonlike interaksies bied aan individue die geleentheid om met ander individue te kommunikeer. Tydens hierdie kommunikasieproses spreek een persoon vanuit een van sy egostate 'n spesifieke egostaat van 'n ander persoon aan. Die tweede persoon gee dan op sy beurt 'n respons wat op sy beurt een van die egostate van die eerste persoon aanspreek.

Enige tyd wanneer een persoon 'n ander erken met 'n glimlag, frons, kopknik of *"hello"* word hierdie erkenning 'n streling genoem (James, 1977). Barker (1980, p. 23) definieer 'n streling as *"any act implying recognition of another's presence, whether verbally, non-verbally or by physical contact"*. Twee of meer sulke strelings wat deur persone uitgeruil word, word 'n transaksie genoem en vorm die basiese eenheid van sosiale omgang. Barker (1980) verfyn dié definisie van 'n transaksie deur te sê dat 'n transaksie 'n eenheid van sosiale interaksie is. In die daaglikse sosiale omgang van mense is daar drie basiese tipes transaksies geëien wat of eenvoudig of kompleks kan wees. Hierdie drie basiese tipes transaksies is:

- komplementêr,
- gekruis,
- met bybedoelings.

(i) Komplementêre transaksies

'n Komplementêre transaksie vind plaas wanneer 'n boodskap wat van een egostaat gestuur word, die verwagte respons van 'n spesifieke egostaat in die ander persoon ontlok. In 'n geval soos hierdie is die kommunikasiekanaal tussen die twee individue oop. Die transaksie verloop vlot, omdat die behoefte van die individue bevredig word, byvoorbeeld wanneer 'n persoon 'n vraag uit sy Volwasse-egostaat aan 'n ander persoon se Volwasse-egostaat vra:

- Sender: *"Weet jy waar die verslag van die A-projek is?"* (Volwasse)
- Respondent: *"Dit is op Jan se lessenaar"* (Volwasse)

Dieselfde vraag kan ook gevra word met sekere nie-verbale kommunikasiepatrone bygevoeg wat kan lei tot 'n ander reaksie as genoem in die voorbeeld. Wanneer die afsender uit sy Kind-egostaat met 'n aggressiewe houding dieselfde vraag sou vra, kan 'n antwoord uit die Ouer-egostaat ontlok word:

- Sender: *"Weet jy waar die verslag van die A-projek is?"* (Kind)
- Respondent: *"Moenie so bekommerd wees nie, dit is op Jan se lessenaar."* (Ouer-egostaat)

Vir effektiewe kommunikasie moet beide die sender en die ontvanger die nie-verbale asook die verbale gedrag in oorweging neem. Gebare,

liggaamshouding en stemtoon speel alles 'n rol by die betekenis van elke transaksie. Die kommunikasiekanale bly slegs oop indien die respons die verwagte een is. Dit gebeur egter party keer dat 'n stimulus 'n onverwagse of ongevraagde respons uitlok wat veroorsaak dat die lyne van kommunikasie gekruis raak.

(ii) Gekruisde transaksies

Gekruisde transaksies is 'n voortdurende bron van afkeur en probleme tussen mense. Sulke transaksies lei tot die verbreking van die kommunikasie, want die persoon wat aangespreek word, gee nie die verwagte respons nie. Wanneer 'n onverwagse respons op 'n stimulus gegee word, word 'n egostaat onverwags geaktiveer en die transaksiekanale tussen die persone kruis. In hierdie stadium neig mense om te onttrek, uitmekaar te gaan of om die gesprek in 'n ander rigting te stuur (James, 1977; Barker, 1980).

Voorbeelde hiervan kan die volgende wees:

- Volwasse na Volwasse: *"Weet jy waar my pyp is?"*
- Ouer na Kind: *"Dit is waar jy dit altyd los. Jy vra die vraag elke aand!"*

- Volwasse na Volwasse: *"Weet jy waar my pyp is?"*
- Kind na Ouer (huilerig): *"Hoekom vra jy vir my? Ek gebruik dit nooit."*

(iii) Transaksies met bybedoelings

James (1977) is van mening dat transaksies met bybedoelings die mees komplekse transaksies is. Sulke transaksies verskil van komplementêre en gekruisde transaksies deurdat hulle deurentyd meer as twee egostate betrek. Transaksies met bybedoelings het 'n versteekte agenda. Die versteekte agenda impliseer dat daar 'n dubbele boodskap versend word. Hierdie boodskap met bybedoelings is vir die sender en die ontvanger belangriker as die overte, verbale transaksie. Die persone probeer 'n behoefte doelbewus verdoesel om dit sosiaal aanvaarbaar te maak.

James (1977) gee die volgende voorbeeld om die proses te illustreer:

As die verkoopsman skelmrig vir die kliënt sê, *"Dit is ons beste sportmotor, maar miskien is dit te vinnig vir jou,"* stuur hy 'n boodskap uit wat deur die kliënt se Volwasse- of Kind-egostaat gehoor kan word. As die kliënt se Volwasse-egostaat luister, mag hy reageer met: *"Ja, jy is miskien reg. Veral as ek aan my behoeftes vir die werk dink, het ek dit nie nodig nie."* As sy Kind-egostaat reageer, mag hy sê: *"Ek sal dit neem. Dis net wat ek wil hê."*

2.2.3 Die vier lewensposisies

Interpersoonlike verhoudinge kan ook geëvalueer word teen die kriteria van vier moontlike lewensposisies. 'n Persoon se lewensposisie in enige interpersoonlike interaksie reflekteer die individu se gevoelens, denke en gedrag direk teenoor die ander persoon of persone tydens die interaksie. Volgens Albano (1974) beïnvloed hierdie gevoelens, denke en gedrag die transaksies wat mense bereid is om met ander persone

aan te gaan, asook die strelings wat individue gee of ontvang. Die basiese lewensposisies bestaan uit vier moontlikhede (Barker, 1980, p.37; James, 1977, p. 36; Weisman, 1980, p. 42):

- *"I'm OK; You're OK."*
- *"I'm OK; You're not OK."*
- *"I'm not OK; You're OK."*
- *"I'm not OK; You're not OK."*

Dit is belangrik om die implikasies van elke posisie in ag te neem wanneer die individu beheer oor sy gedrag wil uitoefen. Hierdie posisies funksioneer grootliks op 'n onbewuste vlak (Albano, 1974; Weisman, 1980).

(i) *"I'm OK; You're OK"*

Dit is 'n potensieel sielkundig gesonde posisie. Persone met die eerste lewensposisie voel gewoonlik *"Life is worth living"* (James, 1977, p. 36). Mense wat hierdie lewensposisie handhaaf, los hulle probleme konstruktief op. Hulle verwagtings is realisties, en hulle aanvaar die belangrikheid van ander mense.

Hierdie lewensposisie, anders as die ander drie wat in die jeugjare gevestig word, word finaal gedurende volwassenheid oor besluit (Albano, 1974). Die volwasse persoon se hoop op konstruktiewe verandering van sy lewe deur doelbewuste pogings lê hierin opgesluit. Volgens Weisman (1980) is die sleutel tot hierdie lewensposisie opgesluit in vertroue. Die individu moet homself vertrou deur sy eie sterk- en swakpunte te erken en te verstaan.

(ii) *"I'm OK; You're not OK"*

Dit is 'n posisie van mense wat vervolgd of geviktimiseer voel en daarom andere vervolgd en viktimiseer. Sulke persone het die uitkyk van *"Your life is not worth much"* (James, 1977, p.36). Hierdie lewensposisie word gekenmerk deur gevoelens van aggressie, woede en vyandigheid. Ander persone word gesien as minderwaardig, onbevoeg en onbetroubaar. Sulke individue blameer ander mense vir hulle ellende. Misdadigers handhaaf dikwels hierdie posisie, wat in uiterste gevalle tot paranoïese toestande en manslag kan lei (Barker, 1980).

(iii) *"I'm not OK; You're OK"*

Dit is die posisie van mense wat magteloos voel wanneer hulle hulleself met ander vergelyk en dan die gevolgtrekking maak *"My life is not worth much"* (James, 1977, p. 37). Kinders ervaar volwassenes gewoonlik as in beheer van hulle lewe met 'n persepsie van hulleself as *"not OK"* maar die volwassenes as *"OK"*. Hierdie uitkyk plaas die kind en latere volwassene in 'n afhanklike posisie. Die individu glo in sy volwasse lewe dat hy minderwaardig en magteloos is.

Posisie drie is 'n soort van kruiperige, self-verlagende stand in vergelyking met ander. Enige positiewe streling of transaksie word geïgnoreer omdat die persoon nie goed voel oor homself nie. Sulke mense onttrek hulleself van die samelewing, van moeilike situasies en van probleme. Hulle lei aan depressie, en in uiterste gevalle pleeg hulle later selfmoord (Barker, 1980).

(iv) *"I'm not OK; You're not OK"*

Dit is die posisie van futiliteit gekenmerk deur gevoelens van verwardheid, doelwitloosheid en betekenisloosheid. Hierdie mense verloor belangstelling in die lewe as gevolg van hulle *"Life isn't worth anything at all"*-lewensbeskouing. Die toon van skisoïde gedrag is kenmerkend van persone in die vierde lewensposisie. Hierdie toestand kan in uiterste gevalle lei tot alkoholisme, dwelmverslawing, nydige selfmoord (*"spiteful suicide"*) of estetiese selfmoord (James, 1977, p. 37; Barker, 1980).

Volgens Berne in Patterson (1980), sal persone wat laasgenoemde twee lewensposisies inneem se onbevredigde behoeftes gewoonlik tot depressie en wanhoop lei.

2.2.4 Samevatting

In enige interpersoonlike verhouding is die transaksie die metingseenheid. 'n Individu kan bewustelik kontrole verkry oor hoe hy met ander handel deur sy transaksies te ontleed. Hy kan bepaal wanneer transaksies komplementêr, gekruis of met bybedoelings plaasvind. In gesonde verhoudings is die transaksies direk, reguit, soms ook intens, komplementêr en sonder verborge motiewe.

Die doelstelling van TA in die terapeutiese proses is daarop gerig om die Volwasse-egostaat te suiwer van ander egostate en te stabiliseer. Sodoende kan die Volwasse-egostaat, as uitvoerende mag, die besluit van die kinderjare omtrent die posisie van die persoon, heroorweeg. Die posisie van *"I'm OK; You're OK"* kan ingeneem word.

2.3 Projektiewe Tegnieke

2.3.1 Die aard van projeksie

Projeksie kan in sy wydste betekenis gesien word as ekspressie. Dit veronderstel 'n veruiterliking van alles wat binne die persoon self is (Jung, 1963; Bellak, 1971). Die woord "*projeksie*" kry ons veral in die filmwêreld: 'n prent word op die doek geprojekteer, dit wil sê, na buite gewerp. In die manier waarop gebeure of situasies waargeneem word, speel eienskappe van die subjek, of waarnemer, self 'n rol sonder dat hy daarvan bewus is. In hierdie konteks projekteer die persoon as't ware iets van homself na die buitewêreld (Bellak, 1971). Hieruit kan die aanname waarop projektiewe tegnieke berus, naamlik dat persoonlikheid 'n gestruktureerde en georganiseerde verskynsel is en in gedrag neerslag vind, afgelei word.

Persoonlikheid word verder as kontinuum beskou en daar kan dus op grond van een situasie na 'n soortgelyke ander situasie veralgemeen word. Swanepoel (1964) is van mening dat persepsies iets van die persoonlikheid van die individu weerspieël, en dat persepsies in der waarheid ook deur persoonlikheid weerspieël word. Die aanname word dus gemaak dat persepsies beide individueel en uniek is.

Die persepsies van 'n individu is egter nie 'n fotografiese weergawe van 'n statistiese werklikheid nie, maar word gevorm en weerspieël in die innerlike lewe van behoeftes, emosies, kennisies en ervaringe van die individu. 'n Belangrike aanname van projektiewe tegnieke is dus dat, indien ongestruktureerde of semi-gestruktureerde stimuli aan die individu getoon word, hy sin en betekenis aan hierdie stimuli sal gee en dat die wyse waarop die stimuli georganiseer word, 'n steekproef

verskaf van sy innerlike lewe en ook van waarskynlik verbandhoudende gedrag (Du Toit, 1974; Pelser, 1958). 'n Verdere aanname kan vir die doel van hierdie studie hieruit gemaak word dat die individu met die hulp van die terapeut, tot Selfinsig kan kom deur homself te onderwerp aan 'n projektiewe tegniek.

Projeksie word in die psigoanalise as een van die verdedigingsmeganismes van die ego beskou. Dit is naamlik een manier waarop die ego met ongewenste impulse of begeertes handel (Knoetze, 1966). As verdronge impulse of begeertes nie langer verdring kan word nie en die ego die bestaan daarvan nie langer kan ontken nie, word dit eenvoudig aan 'n ander persoon toegedig. Die psigoanaliste verskaf aan ons die definisie van projeksie as die toeskrywe aan ander persone van eie onbewuste neigings of begeertes wat, indien hulle bewus sou word, vir die ego onaanneemlik sou wees (Pelser, 1958).

Wanneer dit gaan oor persoonlikheidsevaluering, het ons in die sogenaamde projektiewe tegnieke te make met projeksie, eerstens in sy ruimer betekenis wat dui op eienskappe van die persoon self, dit wil sê sy persoonlikheid wat in gedragsmanifestasies tot uiting kom (verbaal en nie-verbaal tydens die toetssituasie). Projeksie kan tweedens ook in sy enger betekenis gemanifesteer word. Projeksie kan op 'n onbewuste proses dui waarin 'n persoon psigiese eienskappe aan "*ander*" (persone of voorwerpe) toedig. In die toetssituasie word hierdie psigiese eienskappe op die stimulusmateriaal geprojekteer, maar die toetsling sal onbewus daarvan bly dat hy deur middel van sy response uitdrukking aan sy persoonlikheid gee (Cilliers, 1977; Gunston, 1987; Kinslinger, 1966). Die terapeut kan deur hierdie response te ontleed die individu tot Selfinsig lei.

Stimuli kan aan individue gebied word in verskeie hoedanighede. In die praktyk word 'n groot verskeidenheid van projektiewe tegnieke aangetref wat wissel in die mate van kompleksiteit (Rorschach-inkladtoets), die aard van die taak (assosiasietegnieke, sinsvoltooing) en mate van gestruktureerdheid (Tematiese-Appersepsietoets versus die Rorschach- versus figuurtekentoetse). Du Toit (1974) verskaf sy eie klassifikasie deurdat hy sê dat daar drie tipes persoonlikheidstoetse is, naamlik dié wat gebruik maak van die meer gestruktureerde, die half-gestruktureerde en die ongestruktureerde metodes. Steyl (1977) is van mening dat, hoewel die projektiewe tegnieke in wese verskil, hulle die onderliggende idee van projeksie in gemeen het waar die toetspersoon sy onderliggende psigologiese struktuur in die stimulusmateriaal projekteer.

Die volgende psigodinamiese aspekte word beklemtoon in projektiewe tegnieke:

- individuele verskille gebaseer op die interaksie tussen komplekse kragte, byvoorbeeld motiewe en behoeftes,
- persoonlikheid as 'n proses waardeur die individu struktuur aan sy omgewing gee,
- 'n holistiese benadering tot gedrag eerder as die interpretasie van gedrag in terme van enkele trekke,
- beklemtoning van vrywillige en ongestruktureerde response,
- die gebruik van holistiese interpretasie deur terapeute (Pervin, 1980).

Gleser (Kinslinger, 1966, p. 134) verskaf die volgende definisie vir projektiewe tegnieke: "*it is those techniques which encourage a wide variety of complex responses, presumably determined primarily by the private feelings and attitudes of the subject, and hence revealing something of his underlying psychodynamics.*" In hierdie studie sal gekonsentreer word op 'n kort bespreking van twee moontlikhede, naamlik die Tematiese-Appersepsietoets en die Rorschach-toets.

2.3.2 Die Tematiese-Appersepsietoets (TAT)

Die TAT word gebruik om die dinamiek van persoonlikheid te ondersoek, soos wat dit manifesteer in interpersoonlike verhoudinge, psigodinamiese patrone, en die betekenisvolle interpretasies van die omgewing (Bellak, 1971). Die toets meet dus die "*hoe*" en die "*waarom*" van persoonlikheid (Du Toit, 1974). Die stimuli van die Tematiese-Appersepsietoets (TAT) bestaan uit twintig kaarte. Elke kaart is 'n afbeelding van 'n individu wat in interaksie met sy omgewing is of individue wat in interaksie met mekaar en/of hulle omgewing is. Die prente, gebeurtenisse en persone is in wisselende grade van duidelikheid en struktuur gereproduseer sodat hulle beskrywings en verbalisasies sal stimuleer wat reflektief is van die respondent se gedagte-inhoud (Allen, 1958).

Alhoewel daar twintig kaarte beskikbaar is, word daar gewoonlik 'n seleksie van vyf of ses kaarte per toetssessie gemaak. 'n Keuse kan gemaak word, gebaseer op die toetsling se geslag en ouderdom. Waar geen simbole by 'n spesifieke kaart aangedui word nie, word hierdie kaart as geskik beskou vir enige van die vier groepe (man, dame, seun, meisie).

Die keuse van die TAT-kaarte word met groot omsigtigheid gedoen. Die kaarte word gekies sodat moontlike vrae waaroor die sielkundige mag beskik, beantwoord sal word.

Aan die persoon word 'n prent wat 'n dramatiese gebeurtenis voorstel getoon, en hy moet dit interpreteer, die voorafgaande gebeurtenisse rekonstrueer en die afloop verduidelik. Volgens Du Toit (1974) se klassifikasiemetode is die TAT 'n half-gestruktureerde toets, omrede die toets aan die toetsling 'n gedeeltelik gestruktureerde situasie bied waarop die persoon dan vry is om te reageer soos hy verkies, maar die aard van die stimulus kanaliseer tog die reaksie in 'n bepaalde rigting:

"It was anticipated that in the performance of this task a subject would necessarily be forced to project some of his own fantasies into the material and so reveal some of his own pressing underlying needs. Each picture should suggest some critical situation and be effective in evoking a fantasy relating to it. The set should also be comprehensive. Ideally there should be a picture that would act as a trellis to support the growth and unfolding of every root fantasy" (Pelser, 1958, p. 164).

2.3.3 Die Rorschach-toets

Die doel van die Rorschach-toets is om die gedrag van 'n persoon met ongestruktureerde projeksie-stimuli in 'n relatief gestandaardiseerde situasie te meet. Om geldige afleidings te maak, moet daar by hierdie standaardprosedure gehou word. Die inhoud van die Rorschach-toets is minder gestruktureerd as dié van die TAT en word daarom deur Du Toit (1974) geklassifiseer as 'n geheel ongestruktureerde toets wat 'n stimulus bied wat enigiets kan wees. Die stimuli is volgens hom nie

iets bekends nie, maar betekenis moet deur die toetsling daaraan gegee word.

Volgens Jensen (1964) word die toets gebruik op alle ouderdomsvlakke in klinieke, voorligtingsentrums, hospitale, skole en maatskappye met die doel om alle aspekte van persoonlikheid (kognitief, affektief en konatief) te diagnoseer en te beskryf. Die Rorschach-toets bied 'n metode waardeur die persoon beweeg word om sy "*private wêreld*" te onthul deur te vertel wat hy in die verskillende kaarte "*sien*", en waarop hy sy bedoelings en gevoelens projekteer sonder om kultureel-voorgeskrewe response te gee. Die Rorschach-toets is hoofsaaklik 'n prosedure vir die toetsing van die ontwikkeling van die persoon se persoonlikheid as 'n individu, in plaas van om hom te beoordeel of te takseer volgens sosiale standaarde. Die drie vernaamste dimensies wat hoofsaaklik deur Rorschach self toegelig is en waarvolgens hierdie tegniek die werking van die persoonlikheid meet, is bewuste en die verinnerlikte emosies. Elkeen hiervan is weer op sy beurt 'n samestelling wat langs meer as een dimensie gemeet kan word (Pelser, 1958; Gunston, 1987; Allen, 1953).

Alhoewel die Rorschach-toets, net soos die TAT, as projektiewe tegniek geklassifiseer word, bestaan daar tog wesenlike verskille tussen die twee tegnieke, wat betref inhoud, administrering en interpretasie van die protokolle.

Die Rorschach-toets bestaan uit tien kaarte wat elk 'n inkklad voorstel. Die inkkladde is van simmetriese tipe wat verkry word wanneer ink op 'n vel papier gedrup, die papier dan toegevou en gelaat word om te droog. Die agtergrond van elke kaart is wit. Vyf van die kaarte is

achromaties en die res chromaties. Jensen (1964) bevraagteken die werklike rol wat kleur speel, aangesien die afdrucke van die kaarte se kleurintensiteit van produksie na produksie kan verskil. Tydens die afneem van die toets, word die toetsling gevra om te vertel presies wat hy in elke inkklad sien. Die toetsling se respons word verbatim aangeteken. Die toetsafnemer moet ook let op die tyd wat die toetsling neem voor hy respondeer, posisie waarin die kaarte vasgehou word, spontane aanmerkings, en enige ander insiggewende gedrag.

Verskeie nasiensisteme is ontwikkel wat 'n direkte invloed op die interpretasie van die response het. Gunston (1987) gee die volgende kategorieë wat die meeste aangetref word:

- *lokalisering*: dit wil sê die gedeelte van die klad wat gebruik word vir die vorming van die konsep. Lokaliteitsresponse kan verdeel word in heelresponse en detailresponse.
- *determinante*: dit wil sê die besondere eienskappe van die klad wat gebruik word vir die vorming van die konsep, byvoorbeeld, vorm, skakering, beweging en kleur.
- *inhoud*: dit wil sê 'n aanduiding van dit wat gesien word. Die meeste response kan in drie inhoudskategorieë, naamlik mense, dier en voorwerpe verdeel word.
- *populariteit*: populêre response kom in meer as 33% van alle protokolle voor.

Hoewel daar verskillende modifikasies van die oorspronklike Rorschach-toets ontwerp is, kon nog nie een daarvan die oorspronklike

vervang nie. Die Rorschach-toets is oorspronklik ontwerp as kliniese instrument en as sodanig is dit reeds in navorsing in verband met skisofrenie, psigopatiese persoonlikhede en homoseksualiteit gebruik.

2.3.4 Samevatting

Tydens die gebruik van projektiewe tegnieke word 'n holistiese en geïntegreerde beeld van die persoon se ervaringswêreld en funksionering gevorm. Sielkundig-betekenisvolle gegewens word bekom waardeur 'n breë persoonlikheidsbeeld van die individu verkry kan word.

Die projektiewe tegnieke is gebaseer op die aanname dat menslike gedrag betekenisvol is en dat elke persoon op sy eie unieke manier sal optree as hy moet reageer op onbekende, ongestruktureerde materiaal. Waarneming is 'n belangrike dimensie van gedrag en dit behels nie slegs die wyse waarop 'n persoon dinge sien nie, maar sluit ook die wyse in waarop hy die assosiasies verbaliseer wat by hom opgewek word in verband met sy waarneming. Hierdie protokolle van kliënte kan aan die terapeut insiggewende inligting verskaf waaroor hy hipoteses kan stel om die kliënt in die terapeutiese proses tot Selfinsig te lei.

2.4 Die evaluering van RET, TA en Projektiewe Tegnieke as basis vir 'n program in Selfinsig

Ten einde die geskikste model te kies om as teoretiese basis van 'n program in Selfinsig te dien, is die volgende twee vereistes daargestel:

- die model se doelstellings of doelwitte moet ooreenstem met dié van 'n program in Selfinsig;
- die punte van kritiek moet, óf oorkombaar wees, óf nie 'n beduidende invloed hê op die eindresultaat van die opleidingsintervensie nie;

Die drie tegnieke bespreek in hierdie hoofstuk, naamlik RET, TA en projektiewe tegnieke, is vervolgens aan hierdie vereistes gemeet.

Die Projektiewe Tegnieke is uit 'n praktiese oogpunt van *tydsbesteding* vir die administrering en interpretering van die response dadelik uitgeskakel. In hierdie studie is daar dus geen aandag aan die voordele en nadele van dié tegnieke gegee nie. Kortliks kan daar egter vyf punte van kritiek uitgelig word. Hierdie tegnieke is naamlik:

- tydrowend;
- nie genoegsaam gestandaardiseer nie;
- die meeste van die tyd gebaseer op normatiewe data;
- die geldigheid en betroubaarheid word betwyfel as gevolg van die geringe bewyse in die literatuur;
- gerig teen hulle teoretiese en konseptuele raamwerk. Die projektiewe literatuur steun sterk op teoretiese begrippe en opvattinge wat as bewese feite behandel word (Nunnally, 1978; Anastasi, 1982; du Toit, 1974).

Uit 'n oorsig van die projektiewe tegnieke blyk dit opsommenderwys, dat nie alle fasiliteerders oor die tyd beskik, en/of bevoeg genoeg is om hierdie soort tegnieke toe te pas nie.

Die tweede oorweging is geskenk aan Transaksionele Analise. Transaksionele Analise is by uitstek 'n benaderingswyse wat geskik is vir en gegrond is op die groep interaksie (Kovel, 1976). Die analise van die individu en die individu binne groepe in terme van die struktuur van Transaksionele Analise skyn, oppervlakkig beskou, relevant te wees. Om hierdie diagnostiese gebeure te bevorder, stel McClendon (1977) 'n veilige atmosfeer as voorwaarde waar die individue hulleself kan wees. Wanneer individue veilig voel om verantwoordelikheid vir hulleself te aanvaar sonder die vrees vir vergelding, kan 'n begin gemaak word om individue se skripsies te ontleed.

Uit die voorafgaande blyk twee redes waarom Transaksionele Analise eerder nie in die program vir Selfinsig geïnkorporeer behoort te word nie. Weens die aard van die samestelling van die teikengroep, die beperkte beskikbare tyd vir so 'n program, en die tyd spesifiek geallokeer vir die toepassing van 'n sielkundige model as vakkundige ondersteuning, is dit onmoontlik om 'n effektiewe veilige atmosfeer te skep en ook om elke individu in die groep se skripsies te ontleed.

Die vraag kan gevra word of Transaksionele Analise as 'n werkwyse meriete het om die simboliese gedrag van die individu te verhelder. Verskeie studies (Albano, 1974; Clarkson, 1992; Hay, 1992) toon wel dat TA oor 'n beduidende impak beskik, maar dat 'n ontleding van die individu se transaksies, struwelings, lewenstellingnames, egogramme,

spelle en skripsies essensieel is. Soos hierbo genoem, is sodanige ontleding weens praktiese redes nie moontlik nie.

Die vereiste pedagogiese en verantwoordbare terapeutiese optredes wat gevolg moet word in 'n opvoedkundige omgewing word soos volg beskryf (Serfontein, 1984):

- dit word gekenmerk deur die stigting van pedagogiese ken-, vertrouens- en gesagsverhoudinge op outentieke wyse;
- pedagogiese omgang gedy tot pedagogiese ontmoeting;
- die opvoedingsdoelstelling moet gerealiseer word;
- die fundamentele pedagogiese strukture behoort gerealiseer te word.

Vanuit die perspektief van die beoogde program in Selfinsig behoort die volgende momente dus gerespekteer te word:

- die doel van die program (hulpverlening tot Selfinsig) moet in ooreenstemming wees met die doel van die opvoeding self;
- die individu word in sekere groepe, byvoorbeeld die gesin, geanaliseer;
- individuele problematiek van elke persoon mag nie geïgnoreer word nie.

Uit hierdie studie blyk dit dat die fasiliteerder Transaksionele Analise in sekere terapeutiese situasies kan oorweeg om tydens die kommunikasieproses en alledaagse skakeling die sirkulêre dinamiek te

verhelder, en om die beweging te verander na 'n dinamiese lineêre beweging om potensieële gekruisde transaksies uit te skakel.

Hay (1992) beveel ook aan dat TA gebruik word in kombinasie met ander benaderings en leertegnieke soos gedragsmodellering en takseersentrums. Met die beperkings rondom hierdie dimensie van die program in Selfinsig kan 'n Transaksionele Analise program gesien word as 'n aanbeveling voortvloeiend uit die studie, eerder as 'n komponent van die program.

Laastens is Rationeel-emotiewe terapie as sielkundige model geëvalueer. Die doelstellings van 'n program in Selfinsig en RET het geblyk parallel te loop.

Die doelstellings van RET kan in twee hoofgroepe verdeel word. Die eerste hiervan is die "*elegante*" doelstellings waar verwys word na die verwydering van die simptome van 'n persoon. Die persoon word gehelp om meer rasionele opvattinge en houdings te formuleer waardeur die doeltreffendheid van sy gedrag verhoog word.

Die tweede is "*onelegante*" doelstellings waar dit 'n omvattende verandering in die basiese aannames en lewensopvattinge van die individu behels. Die verandering vind veral plaas in sy absolutistiese denke en sy irrasionele denke oor homself, andere en sy wêreld. Dit behels dus meer as net bloot die verwydering van simptome. Die kliënt word dus meer toegerus om toekomstige probleme beter te kan hanteer en sy algemene lewenskwaliteit te verbeter. Laasgenoemde sluit baie sterk aan by die beoogde eindresultaat van 'n program in Selfinsig.

Die doel van RET, volgens Dryden en Gordon (1990), is om die kliënt se irrasionele gelowe te vervang met meer rasionele, realistiese gelowe sodat die kliënt sy emosionele en gedragsprobleme kan oorkom.

Meer spesifiek beskryf Ellis in Wessler en Wessler (1980, p. 137) die doelstellings van RET soos volg:

"My main goals in treating any of my psychotherapy clients are simple and concrete: to leave clients, at the end of the psychotherapeutic process, with a minimum of anxiety (or self-blame) and hostility (or blame of others and the world around them); and, just as importantly, to give them a method of self-observation and self-assessment that will ensure that, for the rest of their lives, they will continue to be minimally anxious and hostile."

"RET ... rarely aims at symptom removal, but instead almost invariably strives for a basic reorientation in the patient's philosophy of living."

Indien dié doelstellings bereik word, lei dit tot gesonde emosionele funksionering wat in nege kategorieë opgedeel kan word. Elkeen van hierdie doelstellings word as 'n belangrike faset van 'n program in Selfinsig beskou en vervolgens word die kategorieë bespreek.

i Selfbelang

Die emosioneel-gesonde persoon se daaglikse funksionering moet van so 'n aard wees dat hy getrou is aan homself, maar sonder om selfsugtig te wees.

Sy interpersoonlike verhoudinge met ander moet gebaseer wees op 'n lewensbeskouing dat hyself vry wil wees van onnodige of enige negatiewe emosionele ervarings, byvoorbeeld pyn, en daarom moet hy meehelp om 'n atmosfeer te skep waarbinne die regte van andere net so goed soos sy eie beskerm word.

ii Self-verantwoordelikheid

Die emosioneel-gesonde persoon neem ook verantwoordelikheid vir sy eie lewe en optredes. Hy beskik oor die vaardigheid om redelik onafhanklik sy probleme te kan hanteer.

Die samewerking van ander gedurende die probleemoplossingsproses is wenslik en goed, maar is geensins absolutisties van aard nie.

iii Verdraagsaamheid

Die individu toon in sy daaglikse omgang met mense sy verdraagsaamheid deur aan hulle 'n reg toe te ken om verkeerd te mag wees.

Hoewel hy die persoon se gedrag mag afkeur, verwerp hy nie die persoon in totaliteit nie.

iv Aanvaarding van onsekerheid

Die rasionele persoon aanvaar en erken dat ons in 'n wêreld leef van toeval en onsekerhede. Hy sien hierdie onsekerhede egter

nie as verskriklik nie, maar wel dat dit 'n mate van opwinding bevat.

v Buigsaamheid

Die emosioneel-gesonde persoon is intellektueel buigsaam en oop vir veranderinge. Hy kyk na die verskille in mense, dinge en idees in die wêreld om hom sonder om dit te veroordeel of om bevooroordeeld daarteenoor te wees.

vi Wetenskaplike denke

Hy dink so ver as moontlik (binne die konteks dat mense rasionele en irrasionele wesens is) objektief, rasioneel en wetenskaplik. Hy is in staat om die wette van logika op die mense en gebeure om hom toe te pas, maar nog meer belangrik, ook op homself.

vii Betrokkenheid

Hierdie persoon is betrokke by mense en dinge buite homself.

viii Aanvaar risiko's

Hy is in staat om risiko's te loop. Hy formuleer sy eie doelwitte duidelik en probeer dit dan deurvoer sonder om stil te staan by die moontlikheid dat hy kan misluk of dat hy in die oë van andere onsuksesvol mag wees.

ix Selfaanvaarding

Die emosioneel-gesonde mens ervaar vreugde omdat hy leef en ervaar homself juis omdat hy leef. Hy stel sy persoonlike waarde nie afhanklik van sy ekstrinsieke prestasies of van andere se evaluering nie.

RET gaan van die standpunt uit dat emosies en gedrag die gevolg is van die mens se interpretasies van die werklikheid. Individue se gedrag kan gevolglik verander word deur die onderliggende irrasionele en disfunksionele kennisies te identifiseer saam met die gepaardgaande denkfoute, en dit te verander.

RET behels ook die internalisering van die RET-filosofie en die identifisering, betwisting en vervanging van irrasionele kennisies met meer rasionele kennisies. Volgens Möller (1989) is die doelstelling van RET nie om alle negatiewe emosies te verwyder nie, maar om die duur, intensiteit en frekwensie daarvan te beperk.

Die voornemende navorser behoort uit hierdie oorsig 'n idee te vorm van watter tegniek(e) vir 'n spesifieke doel die beste moontlikhede inhou, en dit dan grondiger bestudeer vir moontlike gebruik in 'n soortgelyke program of omgewing.

In hierdie hoofstuk is RET, TA en Projektiewe Tegnieke vir gebruik as basis vir 'n program in Selfinsig ondersoek. Op grond van die evaluering van hierdie tegnieke is RET gekies, en word die ontwikkeling van 'n program in Selfinsig in Hoofstuk 3 verduidelik.

HOOFSTUK 3

DIE ONTWIKKELING VAN 'N OPLEIDINGSPROGRAM IN SELFINSIG

3.1 Inleiding

Dit is belangrik dat die fasiliteerder moet weet wat onder die begrippe "*leer*" en "*opleiding*" verstaan word alvorens hy 'n opleidingsprogram begin ontwikkel. In die literatuur word daar verskeie definisies van die konsep "*leer*" aangetref. Dit word soos volg gedefinieer:

- Leer behels die vaslegging van die opleidingsmateriaal. Hierdie materiaal hoef nie slegs akademies-skolasties te wees nie, maar kan ook die vestiging van sosiale norme en waardes, morele kodes, houdings en vaardighede insluit (Van der Merwe, 1980).
- Leer is die verandering van gedrag deur middel van kondisionering, ondervinding en praktiese oefening (Watson, 1987).
- "*Learning in the simplest form is a change of behavior and behavior patterns... by means of conditioning, experience, practice, guidance, or the formation of associations so that there is an observable improvement after a period of action and operation. In its more complex form, learning involves the solution of problems, the overcoming of*

obstacles or to manage new situations. Learning is the acquisition of new skills, attitudes, and knowledge"
(Nadler, 1982, p.1).

Uit bogemelde kan afgelei word dat die leerproses die volgende inhoud:

- gedragsverandering,
- kondisionering,
- ondervinding,
- oefening,
- voorligting/leiding,
- assosiasie.

Wanneer 'n program dus ontwikkel word met die einddoel om verandering en verbetering in die individu se gedrag aan te bring, moet bogemelde faktore in gedagte gehou word. Uit hierdie gegewens kan duideliker redes vir so 'n intervensie geformuleer word:

- Opleiding kan aangewend word om die groei en ontwikkeling van die individu in die organisasie te bevorder met van die voordele, die potensiële afname in arbeidsomset en werksafwesigheid.
- Opleiding kan taakverwant wees deur die werknemers voor te berei vir 'n nuwe taak. Hierdie opleiding kan ook verantwoordelik wees vir die daling in die aantal ongelukke op die werkvloer (Steyn, 1978).
- Opleiding kan aangewend word om die huidige werkprestasie van werknemers te verhoog deur die werknemer in die geïdentifiseerde probleemareas op te lei.

- Organisasies kan leer om makliker aan te pas by tegnologiese, sosiale en omgewingsveranderlikes en gevolglik word organisasiegroei en -ontwikkeling gefasiliteer (Nadler, 1985).

Nadler (1988) en Caffarella (1988) ondersteun Camp et al. (1986) se siening dat opleiding uit 'n leerproses bestaan. Gresse (1984) definieer opleiding as die oordrag of verwerwing van vakkennis, verwante vaardighede, waardes en gesindhede ter bekwaammaking van die persoon vir 'n besondere taak, werk of beroep.

Nadler (1988) verdeel leer verder in twee soorte, naamlik insidentele en bewuste (intensionele) leer. Insidentele leer is altyd in enige individu teenwoordig wanneer hy byvoorbeeld televisie kyk of koerant lees. Intensionele leer is egter 'n bewuste leerproses waarin die individu aktief betrokke raak. Individue word bestempel as "*leerders*", doelwitte word geïdentifiseer en gespesifiseer, tyd word bewustelik aan leer gespandeer, en evaluering vind plaas na afloop van die leerproses.

Hieruit kan die afleiding gemaak word dat "*opleiding*" 'n vorm van intensionele leer is. Opleiding word gedefinieer as "*any attempt to improve current or future employees' performance by increasing through learning an employee's ability to perform, usually by changing the employee's attitudes or increasing his skills and knowledge*" (Camp et al., 1986, p. 15).

Omdat dit die primêre, onderliggende doel van enige opleidingsprogram is om iets by te dra tot die bestaande kennis, insig, vaardighede of houdings van die deelnemers deur gebruik te maak van sekere

metodes en tegnieke, kan dit met reg gekoppel word aan die begrip opleiding. Opleiding beteken in hierdie sin meer as blote instruksie. Dat die persoon onderrig ontvang, beteken nog nie dat hy geleer het nie. Die feit dat die persoon kennis opgedoen het, beteken nie noodwendig dat die persoon daardie kennis in die praktyk kan toepas nie.

Opleiding, vir die doeleindes van hierdie studie, moet dus opgesom word as 'n georganiseerde prosedure waardeur persone kennis opdoen, vaardighede aanleer en hulle houdings en gedrag verander ten einde die doelwitte van sowel die individu as die organisasie te bevredig.

Die spesifieke doelwitte van 'n program in Selfinsig is om deur middel van die program die proefpersone se kennis ten opsigte van persoonlikheidskenmerke en rasionele kennisies te verhoog, asook om hulle vaardighede te verbeter om irrasionele en/of disfunksionele kennisies te betwis.

3.2 Soorte opleidingsmodelle

Dit is noodsaaklik om 'n verskeidenheid van veranderlikes in berekening te bring wanneer daar besin word oor 'n makrobenadering vir die ontwikkeling en samestelling van 'n opleidingsprogram. Wanneer fasiliteerders van opleidingsmodelle gebruik maak, kan die volgende ses hoofvoordele, soos deur Nadler (1985) geïdentifiseer, voorkom:

- Leer sal werkgeöïenteerde wees, want die leerproses sal gebaseer wees op gedefinieerde, spesifieke take elk met sy eie unieke vaardighede, kennis en houdings.
- Opleidingsprogramme sal oor gespesifiseerde doelwitte beskik. Die proefpersone sal spesifieke vaardighede aanleer en/of kennis opdoen.
- Die proefpersone sal leiding ontvang wat gebaseer is op sistematiese, effektief ontwerpte leerprogramme.
- Daar sal 'n groter waarskynlikheid vir aktiewe leer en interaksie wees omdat 'n motiveringsklimaat geskep word, deur klem te plaas op spesifieke vaardighede en kennis wat uit die proefpersone se behoeftes afgelei is.
- Effektiewe tydbepanning in die leerproses sal aangemoedig word.
- Die fasiliteerder sal met meer selfvertroue optree omdat hy goeddeurdragte en getoetste materiaal en oefeninge gebruik. Die fasiliteerder kan dus meer konsentreer op sy aanbiedingsvaardighede as op die inhoudelike.

Nadler (1982) brei die voordele verder uit:

- Verskeie aspekte van menslike gedrag en interaksie sal in ag geneem word deur die gebruik van 'n model.
- In modelle word verskeie bevindinge wat deur navorsing en waarneming verkry is, geïntegreer wat 'n meer volledige en hoër gehalte opleidingsprogram tot gevolg sal hê.
- In die modelle word komplekse menslike prosesse vereenvoudig.

- Die modelle sal aan die fasiliteerder riglyne vir waarneming verskaf.

Dit is duidelik uit bogemelde voordele dat die gebruik van opleidingsmodelle tot groot voordeel van die fasiliteerder self kan wees.

Alle vorme van opleidingsmodelle kan hoofsaaklik in twee soorte verdeel word, naamlik (1) die oop sisteem-model, en (2) die geslote sisteem-model. Hierdie twee modelle sal kortliks bespreek word.

3.2.1 Oop sisteem-model

Die oop sisteem-model erken die bestaan van eksterne faktore, asook hulle potensiële effek op die proses van beplanning. In hierdie model aanvaar die fasiliteerder die feit dat van die eksterne faktore buite die raamwerk van die model mag val, maar dat hulle wel tydens die ontwikkelingsproses in berekening gebring moet word (Nadler, 1982).

Die resultate van die program, is volgens Caffarella (1988), nie vooraf bepaalbaar nie en slegs hipoteses word gestel. Die oop sisteem-model is beskrywend van aard omdat dit poog om die resultaat te beskryf indien die model gevolg sou word.

Die oop sisteem-model neig om 'n verbale model te wees eerder as 'n wiskundige model soos by geslote sisteem-modelle. Kritiek teen die oop sisteem-model is dat terugvoer nie onmiddellik is nie, maar dat die model daarop reken dat die gebruiker die nodigheid van terugvoer sal identifiseer en dan sal inbou.

3.2.2 Geslote sisteem-model

Die geslote sisteem-model is gebaseer op die aanname dat alle insette geïdentifiseer kan word. Hierdie model poog om alle moontlike veranderlikes in die model in te bou. Volgens hierdie model is alle faktore wat 'n potensiele effek mag hê op die ontwikkeling van 'n program identifiseerbaar, en word dit verantwoord in die model (Caffarella, 1988). Die model is wiskundig van aard.

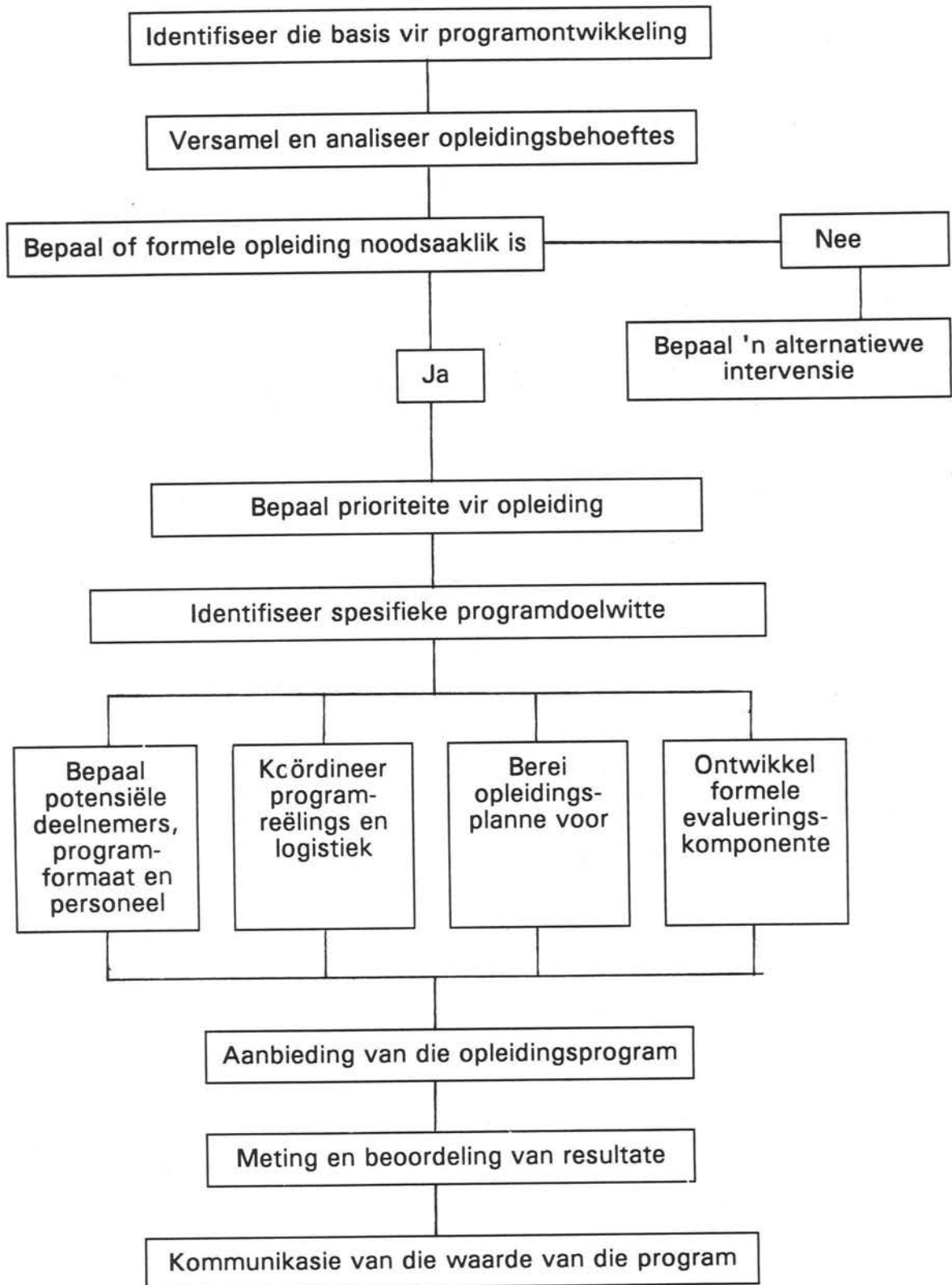
'n Vergelyking tussen oop en geslote sisteem modelle verskyn in Tabel 3.1.

Tabel 3.1
Vergelyking van oop en geslote modelle
(Nadler, 1989, p. 7)

<i>Oop</i>	<i>Geslote</i>
Eksterne faktore kan nie geïdentifiseer word tydens ontwikkeling nie.	Alle faktore kan geïdentifiseer en verklaar word in die model.
Werk op veronderstellings.	Eindresultate voorafbepaal.
Beskrywend.	Voorspellend.
Verbaal.	Wiskundig.

Uit Tabel 3.1 blyk dit duidelik dat hierdie twee modelle voorsiening maak vir die ontwikkeling van verskillende soorte opleidingsprogramme. Vir die ontwikkeling van 'n program in Selfinsig sal 'n oop sisteem-model gebruik word aangesien die inhoud van die program hom daartoe leen dat 'n groot hoeveelheid eksterne veranderlikes 'n effek op die beplanning en veral aanbieding van die program kan hê. In die literatuur word verskeie opleidingsmodelle voorgestel. Modelle wat dikwels gebruik word, is dié van Nadler (1988), Caffarella (1988) en Ivancevich en Glueck (1983).

In hierdie studie sal die model van Caffarella (1988) gebruik word, omdat dit 'n voorbeeld van 'n oop sisteem-model is, en aangepas kan word by eksterne omstandighede. Die model word in Figuur 3.1 weergegee.



Figuur 3.1: Model van programontwikkeling (Caffarella, 1988)

3.3 Model van Programontwikkeling

Die model van Caffarella (1988) berus op die volgende vyf aannames:

- 'n Opleidingsprogram moet primêr fokus op dit wat die deelnemers leer, en hoe hierdie "*leer*" 'n verandering in die deelnemers se kennisvlak, prestasie en/of houding tot gevolg het.
- Die ontwikkeling van 'n opleidingsprogram is 'n praktiese kuns. Geen vaste metode verseker sukses vir die ontwikkelaar nie.
- Die ontwikkeling van programme is 'n kombinasie van samewerking en praktiese pogings. Die samewerking tussen die "*leerlinge*" en die "*ontwikkelaars*" is van kardinale belang.
- Die ontwikkeling van enige opleidingsprogram is 'n komplekse interaksie tussen take, mense en situasies.
- 'n Individu wat die riglyne van meer as een ontwikkelingsmodel gebruik, kan leer om meer effektief te funksioneer.

Omdat die organisasie nie oor so 'n opleidingsprogram beskik nie, is besluit om 'n program in Selfinsig te ontwikkel. Na aanleiding van die aannames en model hierbo, sal die verskillende komponente van die model van Caffarella (1988) afsonderlik bespreek word met spesifieke verwysing na die ontwikkeling van 'n program in Selfinsig.

3.3.1 Identifisering van 'n basis vir programontwikkeling

Opleidingspersoneel kan nie in afsondering of in 'n vakuum werk nie. Hierdie personeel moet oor 'n basiese kennis van die funksionering van die organisasie vir wie hulle werk, beskik. Tydens ontwikkeling van opleidingsprogramme moet die visie, missie en doel van die maatskappy in ag geneem word (Van der Merwe, 1980).

Die effektiwiteit van enige program steun wesenlik op die strategiese plan en ondersteuning van die topbestuur, deelnemers aan die program en die direkte hoofde van die deelnemers. Ondersteuning vir die ontwikkeling van 'n program in Selfinsig is verkry deur met al drie hierdie partye te onderhandel voor inisiëring van die projek. Die ondersteuning van topbestuur is gegee deur die Hoofdirekteur: Personeel se goedkeuring van die program en projek.

3.3.2 Versameling en analisering van opleidingsbehoeftes

In die ontwikkeling van enige opleidingsprogram is 'n formele opleidingsbehoeftebepaling baie belangrik. Probleme word die meeste van die tyd geïdentifiseer na aanleiding van sekere simptome wat waargeneem word. Die oorsaak van die probleem kan opgespoor word deur die nodige feite in te samel.

Die ondersoekproses stel 'n programleier in staat om al die feite te verwerk en die belangrikste beperkende faktore te identifiseer wat hy deur middel van so 'n program wil regstel. Hierdie inligting sal hom ook in staat stel om te besluit watter individue of groepe die teikenbevolking van die program is.

Volgens Caffarella (1988) word opleidingsbehoefte gegenereer deur middel van drie bronne, naamlik (a) mense, (b) werk, en (c) die organisasie.

Daar bestaan verskillende maniere om behoeftes te identifiseer, maar die formele behoefte-analise is die mees algemene wyse. Caffarella (1988) identifiseer tien stappe in die formele behoeftebepaling:

- Neem 'n doelbewuste besluit om die behoeftebepaling te doen.
- Identifiseer die individue betrokke in die beplanning en evaluering van die behoeftebepaling. Hierdie individue kan georganiseer word in die vorm van 'n opleidingskomitee.
- Ontwikkel spesifieke doelwitte vir die behoeftebepaling met pertinente vrae wat beantwoord moet word.
- Bepaal die tydsraamwerk, begroting en personeel betrokke.
- Selekteer inligtinginsamelingstegnieke byvoorbeeld waarneming, onderhoude, vergaderings, posevaluering, toetse en opnames.
- Versamel die inligting.
- Ontleed die inligting om die volgende te bepaal:
 - (i) Die basiese bevindinge op grond van kwantitatiewe en kwalitatiewe data.
 - (ii) Algemene gevolgtrekkings ten opsigte van geïdentifiseerde behoeftes.
- Ontleed bevindinge verder om te bepaal of opleiding die gewenste of mees effektiewe optrede is.

- Plaas die geïdentifiseerde opleidingsbehoefte in prioriteitsvolgorde deur gebruik te maak van kriteria soos byvoorbeeld koste, dringendheid, uitvoerbaarheid en die aantal mense betrokke.
- Rapporteer die resultate en bevindinge aan sleutelpersoneel en groepe binne die maatskappy.

As gevolg van tyd en die praktiese uitvoerbaarheid word daar in hierdie studie geen formele behoeftebepaling gedoen nie. Daar is egter verskeie aspekte wat 'n aanduiding gee dat daar wel 'n behoefte aan so 'n program bestaan. Eerstens bestaan daar tans nie so 'n opleidingsprogram of 'n soortgelyke een in die organisasie nie. Tweedens was daar by die bekendstelling van die program aan afdelingshoofde 'n besliste positiewe ingesteldheid ten opsigte van so 'n opleidingsprogram. Derdens is alle verwagtinge oortref by die aantal nominasies wat ontvang is vir hierdie program. Die aanvanklike vier geskeduleerde programme moes uitgebrei word na twaalf om alle belangstellendes te kon akkomodeer.

Nadat die opleidingsbehoefte geïdentifiseer is, is dit nodig om die behoeftes te prioritiseer (Caffarella, 1988).

3.3.3 Bepaling van die prioriteite van opleiding

Die sleutelfaktor in die bepaling van prioriteite is die stel van duidelike kriteria om die inligting te ontleed en in prioriteite te omskep. Die kriteria verskaf nie net die basis vir prioritisering nie, maar motiveer ook die uiteindelijke keuse.

"What is being done in determining priorities is to assign preferential ratings to needs which are in competition for available resources so that judgements can be made about how those resources will be allocated" (Sork in Caffarella, 1988, p. 83).

Die prioriteitsbepalingsproses bestaan uit vyf stappe:

- Identifiseer die hoeveelheid en kenmerke van die individue betrokke in elke opleidingsbehoefte.
- Bepaal 'n stel aannames waarop die besluit ten opsigte van watter opleidingsbehoefte die hoogste prioriteit geniet, gebaseer word.
- Selekteer en ontwikkel toepaslike kriteria. (Sien bylae 1 vir die moontlike kriteria soos deur Sork in Caffarella (1988) geïdentifiseer.)
- Stel 'n lys van die behoeftes saam met die kriteria op 'n prioriteitbeoordelingskaal op. Ken daarna geweegde faktore aan elke kriterium toe.
- Pas elke geweegde kriterium op elke behoefte toe, kombineer individuele waardes en verkry 'n totale prioriteitswaarde vir elke behoefte.

Voordat daar met die ontwikkeling van die program begin kan word om die behoefte met die hoogste prioriteit aan te spreek, moet spesifieke programdoelwitte geïdentifiseer word.

3.3.4 Identifisering van spesifieke programdoelwitte

Die belang van die formulering van doelwitte kan nie betwis word nie. Trouens, sonder doelwitte is dit uiters moeilik om te sê of iets wel

bereik is al dan nie. Programdoelwitte of -doelstellings is algemene stellings wat die uitkoms van 'n program beskryf. Doelwitte verskaf konkrete riglyne vir die ontwikkeling van die program, asook beginpunte waarteen die program geëvalueer kan word (Serfontein, 1984).

Nie alle resultate van 'n program is formeel voorspelbaar nie. Dit is dus belangrik dat die doelwitte wyd omskryf word sodat aanpassings geakkommodeer kan word.

Die literatuur bied verskeie riglyne vir programdoelwitte. Gekombineerd sluit dit die volgende vereistes in:

Programdoelwitte

- beskryf iets omtrent die persoon wat die leerervaring meemaak. Dit kan die aard en kenmerke van die deelnemers spesifiseer;
- verskaf 'n aanduiding van die minimum getal of verhouding van die teikengroep van wie resultate verwag word;
- dui die verlangde gedrag of prestasie van die proefpersone aan;
- verseker dat die probleem wat aanleiding tot die ontwikkeling van die program gegee het deur doelwitbereiking opgelos word;
- moet realisties en bereikbaar wees binne die toegelate opleidingstyd;

- moet duidelik en spesifiek gestel word sodat dit moontlik is om te bepaal of die doelwit wel bereik is tydens die opleidingsprogram;
- fokus op die primêre doelstelling van die opleidingsprogram;
- moet in duidelike, eenvoudige taal op skrif gestel word.

Die volgende kan as doelwitte geïdentifiseer word vir 'n opleidingsprogram in Selfinsig:

- om 'n verhoging te bewerkstellig in die teoretiese kennis ten opsigte van persoonlikheidsvorming en persoonlikheidskomponente, individuele kommunikasiestyle en rasonele denke;
- om 'n afname te realiseer in die aantal irrasionele/disfunksionele kognisies van persone deur hulle vaardighede om rasoneel te dink, te ontwikkel;
- om 'n positiewe reaksie by die deelnemers ten opsigte van die bywoning van die program te verkry.

3.3.5 Bepaling van die potensiële deelnemers aan die program, programformaat en personeel

Nadat die aard en omvang van die behoefte in die vorm van 'n probleem geïdentifiseer, en besluit is watter bevolking of potensiële groep persone hierdie tipe opleiding kan bywoon en wat die verwagte uitkomst is, moet die werklike persone wat uiteindelik by die program betrokke gaan raak, naamlik die teikengehoor, aangedui en omskryf word.

In die ontwerp van die opleidingsprogram is daar voorveronderstellings wat ten opsigte van die teikengehoor se bestaande kennis, vaardighede en houdings gemaak word. Die program moet só ontwikkel word dat daar 'n brug gebou word tussen die volgende komponente:

- | | |
|----------------------------|---------------------------|
| ■ wat hulle reeds weet | ■ wat hulle moet weet |
| ■ wat hulle reeds kan doen | ■ wat hulle moet kan doen |
| ■ wat hulle reeds is | ■ wat hulle moet wees |

Die programinhoud word dus bepaal deur die verskil tussen huidige toestand en die ideale toestand wat beskryf word. Craig (1976) definieer 'n opleidingsbehoefte as 'n teenstrydigheid tussen verwagte en werklike prestasie.

Dit is belangrik dat die korrekte teikengroep die program bywoon vir die mees effektiewe resultate. Daar is besluit om die personeel uit die administratiewe personeelkorps as teikengroep te gebruik om die volgende redes:

- Die grootste groep van hierdie persone het nog nie 'n identiese of soortgelyke program bygewoon nie.
- Die afdelingshoofde van hierdie persone het die ontwikkeling van so 'n program sterk ondersteun.
- Die opleidingstyd is drie dae. Dit is nie prakties moontlik om meer senior personeel vir so 'n tydperk uit hulle werkomgewing te onttrek nie.

- Vir toekomstige gebruik is dit wenslik om die basis te lê by laer vlakke sodat die geleentheid vir ontwikkeling verhoog word by hierdie werknemers.
- Indien die opleidingsprogram suksesvol blyk te wees, kan dit as sterk motiveerder dien vir bywoning deur meer senior personeellede.

Daar sal later in die studie volledig aandag gegee word aan die spesifieke kenmerke van die deelnemers.

3.3.6 Programformaat

Die bepaling van die formaat van die program is 'n belangrike deel van die ontwikkelingsproses. "*Formaat*" verwys na die wyse waarop die opleidingsaktiwiteite gestruktureer en georganiseer is, met ander woorde, individueel, klein groepies en groot groepe (De Clerk, 1991).

In bylae 2 word 'n volledige uiteensetting van die formate in algemene gebruik gegee.

Die beplanningsproses, soos dit beslag vind tydens die beoogde program, word skematies in Figuur 3.2 voorgestel.



Figuur 3.2: Die beplanningsproses

Uit Figuur 3.2 kan afgelei word dat veral twee dimensies van belang is vir beplanning:

- Breë beplanning wat alles betrek van die oomblik dat daar besluit is om die program te reël tot die oomblik wanneer alles afgehandel is, byvoorbeeld beplanning van aspekte soos begrotings, die reël van die fasiliteite, skakeling met deelnemers aan die program, reël van materiaal en toerusting.
- Spesifieke beplanning wat die spesifieke dag-tot-dag ontwerp van die program insluit.

Aangesien groepaktiwiteite deel vorm van die beplanning van 'n program in Selfinsig, sal die doel van die opleidingsprogram nie bereik word indien die program vir individue, baie klein groepies of baie groot groepe aangebied word nie. Gevolglik is daar besluit om die program vir 'n groep van vyftien individue aan te bied.

By die bepaling van die doelwitte van 'n program in Selfinsig het dit duidelik geblyk dat die program oor twee tot drie dae aangebied sal moet word. Daar is uiteindelik besluit op 'n vol drie dag lange program. Van der Merwe (1980) stel dan ook voor dat, indien dit die doelwit van die program is om die deelnemers van sekere vaardighede te voorsien, die program oor twee tot drie dae in die vorm van 'n werkwinkel aangebied moet word.

3.3.7 Koördinering van programreëlins en logistiek

Tydens die koördinering van die programreëlins en logistiek, moet die fasiliteerder veral aandag gee aan opleidingskoste en die opleidingsfasiliteite. Dit is noodsaaklik om 'n totale begroting vir die opleidingsprogram daar te stel. In die ontwikkeling en aanbieding van 'n program is daar drie hoofkategorieë waarin onkoste aangegaan kan word:

- ontwikkelingskoste
- aanbiedingskoste
- evalueringskoste

In die praktyk wil dit voorkom asof daar vir die laaste komponent geensins of baie min begroot word, omdat die laaste komponent se

waarde hoogstens erkenning ontvang, maar relatief min uitgevoer word. Vir die doeleindes van hierdie program, is daar geen formele kosteberekening gedoen nie, omdat die program inskakel by die totale begroting van die Opleidingsafdeling.

Die opleidingsfasiliteite lewer 'n belangrike bydrae tot die bereiking van opleidingsdoelwitte. Dit sal nie noodwendig positief bydra tot sukses nie, maar indien die fasiliteite nie aan sekere vereistes voldoen nie kan dit wel die resultate nadelig beïnvloed. Dit is dus belangrik dat die keuse van die fasiliteit 'n hoë prioriteit sal geniet in die beplanning en ontwikkeling van die program.

By die keuse van die fasiliteit moet die volgende veranderlikes in ag geneem word:

- doelwitte van die program;
- die opleidingstegniek wat gebruik gaan word;
- die personeel betrokke by die program, ingesluit fasiliteerders, deelnemers en administratiewe ondersteuning;
- begroting vir fasiliteite;
- toeganklikheid van fasiliteite (moet 'n eiland situasie geskep word, al dan nie);
- dienste deur die fasiliteite verskaf.

Hulpmiddels, materiaal en menslike hulpbronne wat tot beskikking van die deelnemers is, behoort op so 'n manier georganiseer te word dat die leeraktiwiteite optimaal ondersteun word. Verskillende leeraktiwiteite vereis dat die opleidingslokaal op verskillende maniere

gerangskik word. Verskillende strukture kan gebruik word om die maksimum leeroordrag te bewerkstellig:

- Individuele strukture verwys na die individu en sy posisie met betrekking tot, byvoorbeeld ander deelnemers: agter 'n tafel, op die vloer, in gesprek met die programmeier of ander deelnemers, ensovoorts.
- Kleingroepstrukture verwys na die gebruik van kleiner groepe tydens die volwasse leerervaring. Die gebruik is gewoonlik om groter groepe in kleiner groepe te verdeel vir meer doeltreffende wisselwerking tussen deelnemers. Tydens die aanbieding van 'n program in Selfinsig sal deelnemers in klein groepe van ongeveer vyf verdeel word.

Die program in Selfinsig sal aangebied word by die organisasie se opleidingsgeriewe wat ook gebruik word vir aanbieding van ander programme. Die geriewe is sodanig ingerig dat opleiding optimaal kan geskied wat betref geraasfaktore en hulpmiddels.

3.3.8 Voorbereiding van opleidingsplanne

Die voorbereidingsproses hou verband met die beplanning van die interaksie tussen die fasiliteerder en die deelnemers, en/of die deelnemers en die bronmateriaal. Die ontwerp is afhanklik van die konsekwentheid wat daar bestaan tussen die drie belangrikste komponente, te wete

- doelstellings en doelwitte;
- metodes en aktiwiteite;
- evaluering en resultate.

Hierdie drie komponente vorm die basis van 'n ontwerp, en deur dit voortdurend in gedagte te hou, verseker die programmeer dat sy beplanning vlot en volgens skedule verloop.

Opleidingsplanne moet opgestel word met die verwagte leerresultate in gedagte. Die volgende riglyne kan gevolg word:

- Die aanleer van kennis geskied gewoonlik vooraf tot die aanleer van intellektuele of motoriese vaardighede.
- Die aanbied van 'n leersituasie vir elke nuwe vaardigheid is belangrik en moet geskied deur 'n teoretiese inset te verskaf plus die inoefening van ondergeskikte vaardighede.
- Die bewerkstelling van 'n houdingsverandering in die praktyk deur bogemelde twee faktore.

Die volgorde van hierdie drie kategorieë word in Tabel 3.2 uiteengesit.

Tabel 3.2
Gewenste volgorde ten opsigte van die drie tipes leeruitkomst in 'n module

TIPE LEER-UITKOMS	BELANGRIKE BEGINSEL T.O.V. VOLGORDE	VERWANTE VOLGORDE FAKTOR
Kennis en informasie	Volgorde van sub-onderwerpe nie belangrik. Feite moet egter binne 'n konteks aangebied word.	Vooraf intellektuele vaardighede van lees, luister, interpreteer 'n voorvereiste.
Intellektuele vaardighede	Die eerste aanbieding van 'n leersituasie vir elke nuwe vaardigheid behoort voorafgegaan te word deur die bemeestering van ondergeskikte vaardighede (bv. voordat 'n persoon die vaardigheid geleer word om 'n probleem op te los, moet hy eers weet hoe om relevante feite oor die probleem te interpreteer).	Informasie of kennis relevant tot elke nuwe vaardigheid behoort vooraf verkry te word.
Motoriese vaardighede	Voorsien genoegsame geleentheid vir intensiewe oefening t.o.v. die dele voordat die totale vaardigheid beoefen word.	Leer eers die oefening van roetine vooraf.
Houdings	Vestig allereers respek vir die bron. Keuse-situasies moet voorafgegaan word deur die bemeestering van enige vaardigheid betrokke in die keuse (bv. om die houding teenoor die gebruik van 'n rekenaar meer positief te kry, moet mense die vaardighede hê om dit te kan gebruik).	Informasie relevant tot die keuse van gedrag behoort vooraf aangeleer te word.

Die verwagte leerresulate van 'n program in Selfinsig is die volgende:

Nuwe kennis: Die deelnemers moet in staat wees om ná die behandeling (a) die term rasonale denke te kan definieer, (b)

individuele irrasionele kennisies te kan uitken, (c) irrasionele kennisies te kan betwis, en (d) meer rasioneel te kan dink en te kan optree.

Vaardighede: Gegewe die spesifieke individu, moet die deelnemer in staat wees om irrasionele denke te verander na meer rasionele denke deur middel van die betwistingsproses.

Houdingsverandering: Die deelnemer moet ná die behandeling in staat wees om, deur middel van rasionele denke, lewenservaringe meer rasioneel te aanvaar en te verwerk.

Die inhoud van die opleidingsprogram moet ook verband hou met die verwagte leerresultate en doelstellings/doelwitte van die program. Die uiteensetting van die program word in bylae 3 verskaf. 'n Kort beskrywing word ook later in hierdie hoofstuk gegee.

Goldstein (1986) het tot die gevolgtrekking gekom dat daar 'n groot gaping in die empiriese kennis aangaande die effektiwiteit van die verskillende opleidingsmetodes bestaan. Serfontein (1984) het in 'n navorsingstudie onder andere gepoog om die mees populêre opleidingsmetode te identifiseer. Sy resultate beklemtoon die gewildheid van die lesing- en besprekingsmetode.

Vir die doeleindes van hierdie studie sal die belangrikste opleidingstegnieke slegs breedweg beskryf word. Van der Merwe (1980) en Dunnette (1976) stel die opleidingstegnieke wat tans die meeste gebruik word in drie kategorieë voor:

- die inhoudstegnieke wat ontwerp is om kennis op die kognitiewe vlak mee te deel;

- die proesestegnieke wat hoofsaaklik gebruik word vir verandering van houdings, die ontwikkeling van bewustheid van die self en van ander, en om trefkrag te verleen aan die fasiliteerder se interpersoonlike vaardighede, en
- die gemengde opleidingstegnieke wat beide informatiewe funksies, sowel as houdingsveranderingsfunksies bevat.

Die literatuur oor opleiding en veral ook dië oor die sielkundige model wat in die program gebruik kan word, rapporteer weinig vergelykende navorsing oor die verskillende tegnieke wat bruikbaar sou wees in die besluitneming van watter tegnieke vir die bereiking van watter opleidingsdoelwitte die mees effektiewe sou wees. Van der Merwe (1980), Serfontein (1984) en Dunnette (1976) stel wel kriteria voor wat gebruik kan word in die besluitneming oor watter tegnieke gebruik moet word:

- die aard van die gedrag wat vereis word;
- die aantal werknemers wat opgelei moet word;
- die vaardigheidsvlak van fasiliteerders;
- individuele verskille van fasiliteerders;
- koste-implikasies.

Tydens die ontwikkelingsproses van die program in Selfinsig is met die definisies van die verskillende kategorieë van opleidingstegnieke in gedagte die inhoudsgeoriënteerde tegnieke uitgeskakel as 'n moontlike opleidingsmetode. Ondersoek is egter ingestel na die bruikbaarheid van die gemengde en prosesgeoriënteerde tegnieke.

Die *gemengde tegnieke* bestaan uit verskeie metodes. In hierdie studie sal slegs aan die besprekingsmetode en gevallestudies aandag gegee word. Volgens Dunnette (1976) omsluit die besprekingsmetode 'n aantal elemente wat dit 'n beter tegniek as die suiwer lesingmetode maak. Dit kom voor dat groter betrokkenheid aan die kant van die deelnemers verkry word deurdat besprekings plaasvind wat teoretiese insette, opheldering van misverstande, en terugvoering insluit. Daar is egter, soos aan alle tegnieke, ook nadele verbonde aan die besprekingstegniek:

- dit is beperk tot gebruik in relatief klein groepe;
- dit in die praktyk dikwels swak georganiseer;
- effektiewe konferensieleierskap vereis aansienlike vaardigheid van die fasiliteerder.

Fasiliteerders wat gemengde opleidingstegnieke gebruik, kan ook van gevallestudies gebruik maak. Deur die bestudering en analisering van 'n geval en die bespreking daarvan, word gehoop dat die deelnemer se gedrag op verskeie maniere beïnvloed sal word. Volgens Van der Merwe (1980) is die gebruik van gevallestudies gemik op deelnemergecentreerde leer. Probleemareas in hierdie tegniek sluit in die besluit oor watter hoeveelheid inligting om by die geval in te sluit, asook die sentrale rol wat die fasiliteerder speel. Sonder 'n aktiewe en effektiewe besprekingsleier kan deelnemers neig om oplossings vir die spesifieke geval te probeer vind eerder as om begrip vir die proses van probleemoplossing te verkry.

Die *prosesgeoriënteerde tegniek* omvat die moontlikhede van rolspele, sensitiwiteitsopleiding en gedragsmodellering. Tydens die ontwikkeling van 'n program in Selfinsig is RET as sielkundige model gekies

(Hoofstuk 2). Die gebruik van RET om die eindresultaat van die program te bereik, naamlik om die proefpersone se rasionele kennisies te verhoog en irrasionele/disfunksionele kennisies te verminder, skakel die gebruik van rolspeler en gedragsmodellering grootliks uit. Craig (1976) verwys in sy werk na drie tipes leer wat deur rolspeler meegebring kan word, naamlik: leer deur oefening, leer deur nabootsing, en leer deur waarneming. Nie een van bogenoemde leerprosesse is suiwer moontlik in die gebruik van RET nie. Dieselfde argument word aangevoer vir gedragsmodellering en ook ondersteun deur die rasional van gedragsmodellering wat deur De Clerk (1991) verskaf word. Die rasional vir gedragsmodellering is dat gedrag direk verander word deur middel van nabootsing van modelgedrag, oefening van die modelgedrag en versterking van die gemodelleerde gedrag deur terugvoering. Nie een hiervan is moontlik nie omdat elke individu oor sy eie stel unieke rasionele en irrasionele kennisies beskik, en daar nie 'n model voorgehou kan word nie. Die grondslag van RET is juis daarin gesetel dat individue rasionele sowel as irrasionele wesens is.

In die prosesgeoriënteerde tegnieke is slegs aandag geskenk aan sensitiwiteitsopleiding. Volgens Lippitt (1975) berus sensitiwiteitsopleiding op die "*laboratorium*" leerkonsep waarvolgens interpersoonlike- en groepsvaardighede die beste aangeleer kan word deur daadwerklike ervaring wat tot die voordeel van die leerling geanaliseer word. In die literatuur word ook verskeie doelwitte vir sensitiwiteitsopleiding gevind:

- om aan die deelnemer insig te gee in sy manier van optree, die onderliggende redes wat aanleiding daartoe gee en die uitwerking daarvan op ander persone;

- om groter begrip te bewerkstellig vir ander persone se gedrag;
- om groter verdraagsaamheid by deelnemers vir die optrede van andere aan te leer, en;
- om die geleentheid aan die deelnemers te gee om nuwe interaksie-maniere met ander uit te toets, en die uitwerking daarvan op die gedrag van ander waar te neem.

Ten einde die effektiëste, maar terselfdertyd mees praktiese opleidingsmetode te kies, is verskeie faktore van primêre belang oorweeg, byvoorbeeld:

- individuele faktore met betrekking tot die deelnemers, byvoorbeeld verstandelike vermoëns, angste en kommer, en vorige ondervindings ten opsigte van opleiding;
- die aard van die vaardighede wat aangeleer moet word;
- die omstandighede waaronder die opleiding geskied, en
- die metodes van leer, met spesifieke verwysing na terugvoering oor resultate en hersiening van vaardighede.

Na deeglike oorweging is besluit om van die gemengde opleidingstegnieke gebruik te maak omrede die milieu waarbinne die program aangewend sal word die voordele van die tegnieke veel beter as die nadele na vore bring en die metodiek die voordele van die program ten volle onderskryf.

3.3.9 Ontwikkeling van 'n formele evalueringskomponent

In die algemeen beteken "*kontrole*" om iets na te gaan, om te sien of dit korrek is, en om dit reg te stel indien dit verkeerd is. Ten opsigte

van opleidingsprogramme, beteken kontrole dat die fasiliteerder probeer vasstel of die gewenste eindresultate of doel bereik is en indien nie, om die nodige regstelling te doen.

Caffarella (1988) het die volgende stappe in die proses van evaluering daargestel:

- 1) Identifiseer die individue betrokke by evaluasie.
- 2) Definieer die doel van evaluasie en die aanwending van die resultate.
- 3) Spesifiseer aspekte wat beoordeel sal word en formuleer evalueringsvrae.
- 4) Bepaal wie almal betrokke is by die inligtinginsamelingsproses.
- 5) Spesifiseer die evaluasie-ontwerp wat gebruik gaan word.
- 6) Identifiseer die data-insamelingstegnieke.
- 7) Spesifiseer die prosedure en analise.
- 8) Bepaal die beoordelingskriteria.
- 9) Bepaal die tyd en begroting wat nodig is vir die evaluering.

Die evaluering van die program in Selfinsig word volledig bespreek onder punt 3.4.

3.3.10 Aanbieding van die program

Die aanbieding van die program kan in drie hoofdele verdeel word, naamlik die opening, die inhoudelike deel en die afsluiting.

Die opening van 'n program is waarskynlik die belangrikste komponent van die program. Dit is baie belangrik dat die fasiliteerder aan die begin van die program 'n positiewe leerklimate daar sal stel vir die deelnemers. Dit is in hierdie kort tydjie dat die deelnemers hulle indrukke oor hierdie persoon se styl, persoonlikheid, vertrouenswaardigheid en vakkundigheid vorm. Die fasiliteerder se styl en vakkundige kennis kan as 'n bepalende faktor gesien word te opsigte van die resultate van die program.

Tydens die aanbieding van 'n program in Selfinsig het die fasiliteerder 'n nog meer verantwoordelike taak om die deelnemers gemaklik te maak, juis as gevolg van die sensitiwiteit van die onderwerp. Die fasiliteerder moet twee belangrike aspekte aan die begin hanteer. Duidelike roluitklaring moet gedoen word tussen die fasiliteerder en die deelnemers. Daar moet ook 'n redelike tyd afgestaan word aan die uitklaring van die deelnemers se vrese en verwagtinge ten opsigte van die program.

Die volgende stappe is essensieel tydens die aanbieding van so 'n program om die oordrag van leer na die werksituasie te verhoog:

- Elke deelnemer moet geskrewe uitdeelstukke ontvang, plus die nodige aantal skoon folio's vir aantekeninge wat hulle eiendom bly na afloop van die program. Die deelnemers moet versoek word om in die werksituasie deurlopend hierna terug te verwys.
- Tydens die behandeling moet spesiale aandag geskenk word aan die definiëring van basiese konsepte en vaardighede.

- Aktiwiteite en situasies wat geskets word in gevallestudies moet direk van toepassing wees op die deelnemers se werk- en ook persoonlike situasies.
- Die fasiliteerder moet genoegsaam tyd toelaat vir die deelnemers om persoonlike probleme te bespreek en oplossings te vind. Individuele kennisies van deelnemers wat bereid is om die risiko van ontbloting voor die groep te loop, moet betwis word.

Dit is sinvol om in hierdie stap net 'n kort beskrywing te gee van die onderwerpe en vakinhoud van die program. Die benaming van die verskillende dele word verskaf soos dit aan die deelnemers voorgehou sal word in die program. Voortspruitend uit die opleidingspesifikasies en die teorie van Rasioneel-emotiewe terapie, word die volgende program voorgestel:

Deel 1: Ken jou persoonlikheid

- Persoonlikheid as 'n konsep
- Kognitiewe, affektiewe en konatiewe funksies

Deel 2: Tydsbesteding en bestuur

- Roluitklaring van individue
- Lewensprofiel
- Doelwitstelling

Deel 3: Wen deur lewenservaring en veranderinge

- Proses van verwerking van traumatiese ervarings

Deel 4: Kommuniqueer effektief

- Die elemente van kommunikasie

- Die aard van kommunikasie
- Kommunikasiestyle - Hoof- en substyle van individue

Deel 5: Wees positief oor jouself

- Bespreking en terugvoer oor positiewe eienskappe en deelnemers se persepsies

Deel 6: Die Bestuur van negatiewe emosies

- Rationele denke en RET

Die volledige program en uiteensetting word in bylae 3 verskaf.

Net soos die opening 'n belangrike deel van die program is, is die afsluiting ewe belangrik. Die fasiliteerder moet verseker dat hy die verwagtings van die deelnemers soos by die opening gestel bevredig, dat hy alle data wat hy benodig vir evaluering insamel, en erkenning aan die deelnemers gee vir hulle deelname.

3.3.11 Die meting en beoordeling van programresultate

Gresse (1984) definieer evaluering van opleiding as 'n sistematiese ondersoek na die inhoud, behoeftes, beplanning, werking en uitwerking van opleiding.

Evaluering is 'n onderwerp waaroor baie geskryf word, maar wat selde effektief tot uitvoer gebring word. Ten spyte daarvan dat almal klaarblyklik kennis dra van die voordele verbonde aan die evaluasie van opleiding, bestaan verwarring steeds daaroor. De Clerk (1991) het in haar studie bevind dat die oorgrote meerderheid van maatskappye

slegs in terme van reaksies van proefpersone, opleidingsprogramme evalueer. Kognitiewe en prestasiegebaseerde uitkomst word minder dikwels geëvalueer, terwyl longitudinale opvolgstudies bykans nooit tot uitvoer gebring word nie.

Caffarella (1988) stel drie stadia voor vir die versameling van evalueringsdata:

- 1) voor die aanbieding van die program;
- 2) tydens die aanbieding van die program; en
- 3) nadat die program voltooi is.

Die interpretasie van die versamelde inligting moet plaasvind deur verwysing na die kriteria wat ontwikkel is om die sukses van die program te meet. Vir die doeleindes van dié studie is besluit om die *"Kirkpatrick-evalueringsmodel"* (Kirkpatrick, 1975) vir opleidingsprogramme te gebruik vir die evalueringsfase. Die evalueringsproses sal later in hierdie studie volledig bespreek word.

3.3.12 Oordrag van waarde van die program aan die toepaslike gehoor

Die oordrag van die resultate van die opleidingsprogram vind gewoonlik plaas in die vorm van 'n skriftelike verslag (Caffarella, 1988).

Caffarella (1988) noem dat vier aspekte in die voorbereiding van die verslag aandag moet geniet:

- doel van die verslag;

- die teikengroep aan wie die verslag gelewer word;
- die inhoud; en
- die formaat van die verslag.

Knowles (1980) en Caffarella (1988) brei bogemelde punte uit deur 'n volledige beskrywing van die doelwitte, die resultate van die program, en aanbevelings vir die toekomstige opleiding ook in die verslag te vervat.

Hierdie stap is slegs gedoen deur aan afdelingshoofde 'n brief te stuur met die inhoud van program volledig aangedui, plus voorstelle vir verder opleiding. Daar is met die proefpersone ooreengekom dat geen individuele terugvoer verskaf sou word nie. Die navorsingresultate sal ook in die Opleidingsafdeling se jaarverslag gepubliseer word.

3.4 Die evaluering van 'n opleidingsprogram deur middel van die Kirkpatrick-model

3.4.1 Noodsaaklikheid van evaluering

Daar word die afgelope paar jaar toenemend meer klem gelê op die evaluering van die resultate van opleiding. Dit is waarskynlik so omdat die bestuur van maatskappye toenemend na opleiding kyk as 'n belegging, eerder as om dit bloot as 'n noodsaaklike euwel te aanvaar.

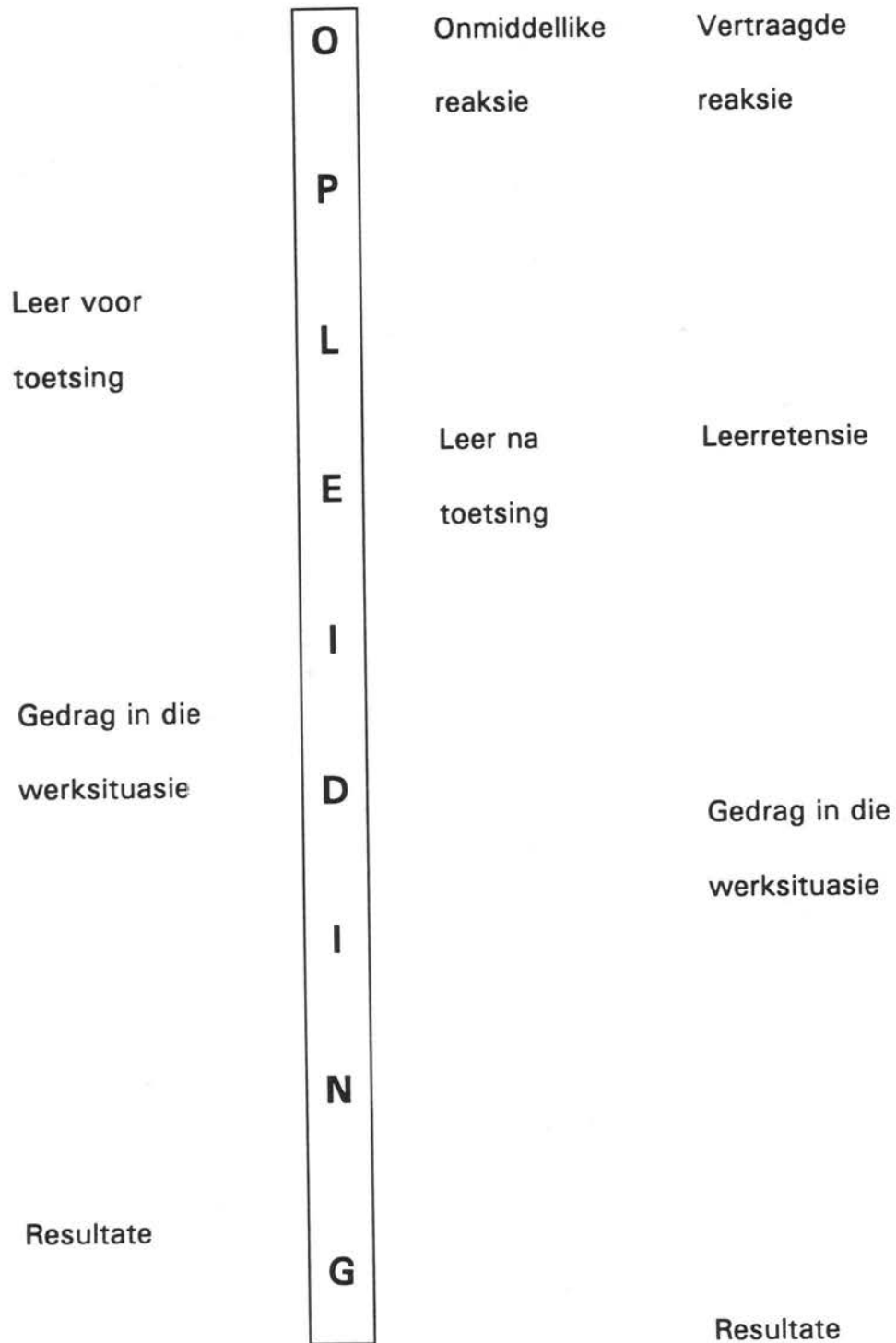
Verskeie skrywers (Knowles, 1980; De Clerk, 1991) wys op belangrike redes waarom evaluering van opleidingsprogramme noodsaaklik is. Dit is:

- om die mate waartoe die programme toepaslike leer tot gevolg gehad het, te bepaal;
- om die mate waartoe leer na die praktyk oorgedra word, te bepaal;
- om te bepaal of die koste verbonde aan die opleidingspoging geregverdigde verbeterde prestasie tot gevolg gehad het;
- om die retensie van aanvaarbare kennis- en vaardigheidsvlakke te bepaal.

Kirkpatrick (1975) se viervlak hiërargiese model is waarskynlik die mees bekende model van opleidingsevaluering. Sy model sluit die volgende vier vlakke in:

- proefpersone se reaksie op die program;
- die aanleer van nuwe kennis, vaardighede en houdings;
- die verbetering van werkgedrag;
- die verbetering van resultate van die organisasie.

Figuur 3.3 toon die Kirkpatrick-evalueringsmodel in meer besonderhede.



Figuur 3.3: Kirkpatrick-evalueringsmodel (Kirkpatrick, 1975)

Die eerste stap in die evalueringsproses is die meting van reaksie. Meting van reaksie vind gewoonlik plaas onmiddellik ná 'n opleidingsprogram en gewoonlik in die vorm van 'n vraelys of evalueringsvorm.

Reaksie word deur Phillips (1987) gedefinieer as die houding van deelnemers teenoor die program, ingesluit programmateriaal, fasiliteerder(s), fasiliteite, metodologie en inhoud. Evaluering van reaksie is met ander woorde 'n meting van die gevoelens van die proefpersone.

Ondervinding het geleer dat proefpersone neig om gunstige reaksies aan die einde van die program te toon. Dié tipe meting is wel belangrik, maar die tekortkominge moet in gedagte gehou word. Daar word byvoorbeeld geen versekering gebied dat leer plaasgevind het as gunstige reaksies ontvang word nie.

Tydens die ontleding van die reaksievraelyste kan die aanvaarbaarheid van die program in sy geheel met al die veranderlikes bepaal word. Opmerkings en voorstelle wat hierdeur verkry word, kan nuttig wees vir die verbetering van toekomstige programme.

Bylae 4 is 'n voorstelling van 'n reaksievraelys wat gebruik kan word vir die evalueringskomponent. Bylae 5 is die vraelys wat egter gebruik gaan word vir die evaluering van die program in Selfinsig, omdat dit statisties verwerkbaar is.

Soos voorheen genoem, impliseer 'n gunstige reaksie nie noodwendig dat leer plaasgevind het nie. Leer moet dus afsonderlik geëvalueer word. Phillips (1987) definieer leer as die mate waartoe proefpersone

beginsels, feite, tegnieke en vaardighede tydens die program aangeleer het.

Die volgende redes word gewoonlik vir die gebruik van toetsing voorgegee:

- om te bepaal of die fasiliteerder sy taak bevredigend uitgevoer het;
- om te bepaal of die ontwerp van die opleidingsprogram die leer wat as doelwit gestel is, wel teweeg gebring het;
- om terugvoer aan die proefpersone te verskaf.

Hierdie vlak van evaluering sal gedoen word deur middel van 'n papier-en-potloodtoets. Eksperimentele- en kontrole groepe sal vir hierdie doel gevorm word. In bylae 6 is 'n voorstelling van die kennistoets.

Cascio (1982) en Phillips (1987) beskryf die evaluering van gedrag as kriteria wat verwys na prestasie gemeet by die individu se werkplek. Met ander woorde, watter verandering van gedrag toon die individu by sy werkplek na afloop van die opleiding.

Die evaluasie van opleidingsprogramme in terme van werkverwante gedragsverandering vereis 'n meer wetenskaplike benadering. Kirkpatrick (1975) beveel die volgende riglyne aan:

- 'n sistematiese prestasiebeoordeling behoort op 'n voor- en natoetsbasis uitgevoer te word;
- 'n statistiese analise om die voor- en na toetsprestasie te kan vergelyk behoort uitgevoer te word;
- daar behoort van kontrolegroepe gebruik gemaak te word.

Daar bestaan egter heelwat praktiese probleme rondom 'n intensiewe evalueringsproses van gedrag. Faktore soos 'n tekort aan mannekrag, koste, 'n gebrek aan voldoende tyd, en die kompleksiteit van so 'n evalueringsaksie maak die uitvoering moeilik.

Om die uitvoerbaarheid van meting van gedrag in 'n Selfinsig program te bepaal, moet eers na die verwagte eindresultaat van die program gekyk word. Die eindresultaat van die program is die gemakliker funksionering van die individu as totale rasonale en irrasionele wese. Meting hiervan kan slegs deur die individu, deur middel van selfrapportering, gedoen word.

Evaluering of taksering van persone wat 'n program in Selfinsig deurloop se fisiese, waarneembare gedrag deur 'n ander party om die daaglikse gebruik van aangeleerde tegnieke te evalueer, is nie moontlik nie. Wetenskaplike verantwoordbaarheid van hierdie vlak van evaluering word egter verseker deur die gebruik van kontrolegroepe.

Evaluering van resultate is die vierde vlak waarop 'n opleidingsprogram geëvalueer kan word: *"Evaluation at this level is used to relate the results of the program to organizational development"* (Phillips, 1987). Die doelwitte van die opleidingsprogram moet volgens Ter Morshuizen (1983) uitgedruk word in terme van die verlangde resultate soos byvoorbeeld, vermindering van koste en verbetering van kwaliteit en kwantiteit van produksie ensovoorts.

Deur die evaluasie word die volgende bepaal:

- Word doelstellings bereik?
- Voldoen die resultate aan die organisatoriese behoeftes?
- Is die opleiding ekonomies?
- Kan verbeterings aan die program aangebring word?

Omdat daar so 'n groot hoeveelheid eksterne faktore betrokke is by die evaluering van resultate, is die uitvoering van hierdie stap selde prakties moontlik. Een van die vrae wat kan ontstaan, is: hoeveel van die veranderinge kan aan die opleidingsprogram toegeskryf word?

Weens praktiese oorwegings, en veral die beskikbaarheid van tyd en mannekrag, is daar nie in hierdie studie voorsiening gemaak vir bogenoemde vlak van evaluering nie. Die uitvoering van hierdie stap, vir die organisasie self oor die lang termyn, kan egter baie waardevol wees.

Die evalueringsproses word opsommenderwys in Figuur 3.4 voorgestel.

EVALUERING VAN OPLEIDING - DOEN DIT:				
in terme van	deur middel van	deur	wanneer	waarom
reaksie	waarneming	onmiddellike hoofde	direk na opleidingssessie	opleidingstelsel te verbeter
houdingsverandering is	prestasiëbeoordeling	personeelspe-sialist	terug by werk na tydsverloop	verseker dat gestelde doelwitte bereik
kennis wat geleer is	vraelyste	bedryfsopleiers	1- 30 dae later 31- 60 dae later 61- 120 dae later 121- 180 dae later	verseker dat oordrag na werksituasie plaasgevind het
verandering in gedrag	sielkundige toetse			
resultate wat behaal word	kontrole groepe		181 dae of meer	

Figuur 3.4: Evaluering van opleiding

In Hoofstuk 4 word 'n uiteensetting gegee van die navorsingsprobleme wat aanleiding gegee het tot die ontstaan van hierdie studie, asook die praktiese uitvoering daarvan.

HOOFSTUK 4

NAVORSINGSTRATEGIE

4.1 Inleiding

In hierdie studie word daarna gestreef om te bepaal wat die invloed van 'n kognitiewe herstrukturierungsprogram in Selfinsig, op die denke van mense is. Om die algemene doelstelling te bereik, is daar die volgende spesifieke doelstellings geformuleer, wat volledig in Hoofstuk 1 bespreek word:

- Om aan die hand van konseptuele omlýning en die teorie rondom Rasioneel-emotiewe denke as algemene verwysingsraamwerk, Ellis se Kognitiewe vraelys se psigometriele aanvaarbaarheid te bepaal en te verbeter.
- Die ontwikkeling van 'n opleidingsprogram in Selfinsig.
- Die evaluering van die program aan die hand van die Kirkpatrick-evalueringmodel.

4.2 Navorsinghipoteses

4.2.1 Navorsinghipotese 1

Die teoretiese kennis, soos gemeet deur die kennistoets, is beduidend beter vir die groepe wat die opleidingsprogram deurloop.

4.2.2 Navorsinghipotese 2

Daar is geen beduidende verbetering in teoretiese kennis, soos gemeet deur die kennistoets, vir die groepe wat nie die opleidingsprogram deurloop nie.

Tydens die opleidingsprogram in Selfinsig word daar deur middel van lesings, groepbesprekings en videobande inligting aan die proefpersone oorgedra. Daar word dus verwag dat daar 'n toename in kennis sal wees by die proefpersone wat die program deurloop in vergelyking met die kontrolegroepe ten opsigte van die volgende aspekte:

- individue se verwysingsraamwerke en die ontstaan daarvan;
- persoonlikheidskomponente;
- komponente van die ondervindingsleermodel;
- rasioneel-emotiewe denke.

4.2.3 Navorsinghipotese 3

Die aantal irrasionele kennisies soos gemeet deur Ellis se Kognitiewe vraelys (aangepas) verminder statisties beduidend by daardie groep wat die program in Selfinsig deurloop.

4.2.4 Navorsinghipotese 4

Daar is geen statistiese beduidende afname in irrasionele kennisies, soos gemeet deur Ellis se Kognitiewe vraelys (aangepas), by daardie groep(e) wat nie die program in Selfinsig deurloop nie.

Daar word verwag dat die proefpersone wat die opleidingsprogram deurloop het, tydens die natoetsing 'n laer gemiddelde telling sal behaal, dus minder irrasionele/disfunksionele kognisies sal openbaar, soos gemeet deur Ellis se Kognitiewe vraelys (aangepas).

4.3 Die navorsingsontwerp

Kerlinger (1986, p. 279) definieer die navorsingsontwerp as *"the plan and structure of investigation so conceived as to obtain answers to research questions"*. In hierdie studie is die Solomon vier-groep as navorsingsontwerp gekies. Figuur 4.1 beeld die voorstelling van die Solomon vier-groep ontwerp uit.

R	Y _b	X	Y _a	(Groep 1)
R	Y _b	-X	Y _a	(Groep 2)
R		X	Y _a	(Groep 3)
R		-X	Y _a	(Groep 4)

Figuur 4.1: Solomon vier-groep ontwerp

Verduideliking:

- R beteken die ewekansige toewysing van die proefpersone aan die eksperimentele groepe en kontrolegroepe.
- Y_b verwys na die verskillende meetinstrumente, wat tydens die vooraftoetsing gebruik word.
- X verwys na die eksperimentele behandeling.
- X beteken dat daardie spesifieke groepe geen behandeling ontvang het nie.
- Y_a verwys na die verskillende meetinstrumente, wat tydens die natoetsing gebruik word.

Navorsers is geneig om weg te skram van die Solomon vier-groepontwerp as gevolg van die probleme rondom die praktiese uitvoerbaarheid van die ontwerp, byvoorbeeld die hoeveelheid proefpersone en ewekansige toedeling van hierdie persone. In die literatuur (Kerlinger, 1986; Campbell & Stanley, 1963) blyk dit egter duidelik dat, ten spyte van die problematiek, dit in alle omstandighede as die "*ideale*" ontwerp beskou word. Kerlinger (1986) is van mening dat hierdie ontwerp die twee beste ontwerpe, naamlik die eksperimentele groep, kontrole groep en voor- en na- kontrole metings kombineer. Campbell en Stanley (1963) noem ook dat die Solomon vier-groep ontwerp die beter ontwerp verteenwoordig.

Die Solomon vier-groep ontwerp beskik oor die volgende voordele (Kerlinger, 1986):

- Die vereiste van vergelyking word bevredig met die eerste twee, sowel as laaste twee lyne van die ontwerp.
- Die ewekansigheid verhoog die waarskynlikheid van statistiese ekwivalensie van die groepe.
- Geskiedenis en veroudering word gekontroleer deur die eerste twee lyne van die ontwerp.
- Die interaksie-effek as gevolg van die sensitiserings-effek van die vooraftoetsing word gekontroleer deur die eerste drie lyne van die ontwerp.
- Die tydelike aspekte wat gelyktydig voorkom tussen die voor- en natoetsing word deur die vierde lyn van die ontwerp gekontroleer.

Kerlinger (1986) identifiseer egter ook twee swakpunte van die Solomon vier-groep ontwerp:

- Die praktiese uitvoerbaarheid van die ontwerp verskaf probleme daar dit nie altyd moontlik is om al vier groepe (eksperimenteel en kontrole) gelyktydig by die eksperiment te betrek nie.
- Die komplekse statistiese verwerking van die inligting wat uit hierdie ontwerp voortspruit, kan baie ingewikkeld raak.

Dit is egter duidelik dat die voordele die nadele oorskry en gevolglik is besluit om wel die Solomon vier-groep ontwerp in hierdie studie te gebruik.

4.4 Meetinstrumente

Die evaluering van die opleidingsprogram word aan die hand van die Kirkpatrick-evalueringsmodel gedoen soos in Hoofstuk 3 beskryf. Volgens hierdie model moet evaluering op vier vlakke plaasvind. Vervolgens word hierdie vlakke genoem en vind 'n bespreking plaas van die betrokke meetinstrument vir elke spesifieke vlak. Die resultate verkry deur die individuele meetinstrumente word volledig in Hoofstuk 5 aangetoon en bespreek.

4.4.1 Reaksie

Vir die meting van reaksie is 'n reaksievraelys opgestel. In bylae 6 word 'n voorbeeld van die vraelys wat vir die beoordeling van reaksie gebruik word, aangetoon. Die reaksievraelys is opgestel na deeglike konsultering met personeel in die opleidingsveld en 'n aantal voorbeelde van hierdie vraelyste in die literatuur. Craig (1976) en Van der Merwe (1980) is dit eens dat sekere basiese aspekte by reaksie evaluering geëvalueer moet word byvoorbeeld, reaksie ten opsigte van die program, die fasiliteerder en die fasiliteite. Die opgestelde vraelys het volledig aan hierdie aspekte voldoen deurdat dit in die volgende hoofdimensies verdeel is:

- Bereiking van die doelwitte van die program.
- Die effektiwiteit van die opleidingsmateriaal gebruik in die opleidingsprogram.
- Organisering van die program.
- Voorbereiding en vaardighede van die fasiliteerder.
- Aanbieding van die program.

4.4.2 Kennis

Vir die meting van die hoeveelheid leer wat plaasgevind het, is 'n kennistoets opgestel soos weergegee in bylae 7. Die kennistoets is opgestel uit verskillende dimensies wat in die program in Selfinsig hanteer word. Die vrae is opgestel om die volledige spektrum van onderwerpe te dek, met die hoeveelheid tyd afgestaan en die belangrikheid van die onderwerp as riglyn vir die aantal vrae ingesluit in die kennistoets.

Die kennistoets bestaan uit twaalf veelvuldige keuse vrae.

4.4.3 Gedrag

Gedrag is gemeet aan die hand van Ellis se Kognitiewe vraelys (aangepas). Hierdie vraelys word in bylae 8 aangetoon. Aangesien die mens se gedagtes, idees, veronderstellings, selfkommunikasie en basiese filosofieë wat hy oor homself, andere, gebeure en situasies handhaaf, die uitgangspunt van die studie is, is Ellis se Kognitiewe vraelys oorweeg om die proefpersone se aantal irrasionele kognisies te bepaal. Die oorspronklike vraelys bestaan uit 50 selfbeskrywende items met die aangepaste vraelys wat uit 44 selfbeskrywende items bestaan. Die oorspronklike vraelys se items is opgedeel in die volgende sewe kategorieë van irrasionele kernkognisies:

- aanvaarding
- frustrasie
- onregverdigheid
- prestasie
- waarde

- kontrole/beheer
- sekerheid

Proefpersone moet hulleself evalueer deur 'n keuse te maak uit drie moontlike antwoorde waarvan die persoon een moet kies wat op daardie stadium die meeste van toepassing is op sy denke. Die moontlike antwoorde is DIKWELS, SOMS of SELDE. Uit die moontlike antwoorde beskik die respondent oor geen opsie om aan te dui dat 'n kennis 0% van die tyd voorkom nie. Daar is vervolgens besluit om die skaal te verfyn om ook hierdie opsie in te sluit. Die verfyning moes egter nie die voordeel van die huidige vraelys van toepassing op groot groepe verwyder nie. Vir die doeleindes van hierdie studie is op 'n selfbeskrywing 5-punt Likert-tipe skaal besluit, waar (A) gelyk aan 4 is en (N) gelyk aan 0 soos onder aangetoon. Die proefpersone moet dus die mate aandui waarin hulle dink die stellings beskrywend of kenmerkend van hulleself is. Die skaal is soos volg geïmplementeer:

4	(A)	Altyd	Die gedrag word 100% van die tyd openbaar.
3	(G)	Gereeld	Die gedrag word 75% van die tyd openbaar.
2	(O)	Soms	Die gedrag word 50% van die tyd openbaar.
1	(S)	Selde	Die gedrag word 25% van die tyd openbaar.
0	(N)	Nooit	Die gedrag word 0% van die tyd openbaar.

Hierdie aanpassing sal geen beduidende invloed op die nasienproses hê nie, aangesien Ellis geen spesifieke nasien instruksies voorgeskryf het nie. Hy stel slegs voor dat die aantal items wat DIKWELS en SELDE gemerk is, afsonderlik getel word. Hoe meer items DIKWELS gemerk is, hoe meer irrasionele kennisies is teenwoordig. Hoe meer items SELDE gemerk is, hoe minder irrasionele kennisies is teenwoordig.

Vir die doeleindes van die nasien van die verfynde skaal kan die punte van 0 tot 4 aan die onderskeie response toegeken word, waar 0 op die afwesigheid van die irrasionele en/of disfunksionele kennisie dui en 4 op die alomteenwoordigheid daarvan. Die waardes vir die items van die sewe kategorieë van irrasionele kennisies word oor die aantal items opgetel om 'n afsonderlike telling vir elk van die sewe kategorieë te verkry. Die waardes vir al die items van die vraelys word bymekaargetel om 'n totale telling vir teenwoordigheid van irrasionele/disfunksionele kennisies vir elke individu te verkry.

4.4.3.1 Itemontleding

Dit is noodsaaklik om die interne bestendigheid en betroubaarheid van enige meetinstrument voor die toepassing daarvan te bepaal. 'n Primêre psigometriese vereiste vir 'n meetinstrument is dat sy items voldoende homogeen moet wees om dit te kan beskou as 'n maatstaf van 'n enkele konstruk (Smit, 1980). Wanneer die struktuur van kovariansie (of korrelasie) matrikse geanaliseer word, is daar hoofsaaklik twee benaderings naamlik itemontleding en faktorontleding (Lawley & Maxwell, 1963; Nunnally, 1978).

Itemontleding bestaan uit die volgende stappe:

Die eerste stap is om die meetinstrument toe te pas op 'n steekproef wat verteenwoordigend is van die individue waarvoor die finale vraelys gebruik gaan word. Nunnally (1978) verskaf die riglyn dat die aantal toetslinge ten minste 300 persone moet wees en verkieslik 10 maal meer as die aantal vraelysitems (vyftig items in Ellis se Kognitiewe vraelys), maar nie minder as vyf maal die aantal items nie.

Vir die afhandeling van hierdie stap is 250 toetslinge gebruik, saamgestel uit beide voltydse Bedryfsielkunde studente en ook proefpersone uit die administratiewe werknemerskorps van die organisasie waar die program in Selfinsig aangebied sal word. Die 164 studente was almal voorgraadse studente verbonde aan die Fakulteit Handel en Administrasie van die Universiteit van Stellenbosch. Die 86 personeellede is ewekansig geneem uit die nominasies wat ontvang is vir die program, maar nie geakkomodeer kon word nie.

Die studente het Ellis se Kognitiewe vraelys gedurende 'n normale voorlesingperiode voltooi. Volledige instruksies vir die voltooiing van die vraelys is mondelings deur die navorser aan die toetslinge oorgedra. Die instruksies is ook skriftelik aan die begin van die vraelys beskikbaar gestel. Wat die personeellede betref, is die vraelys deur die navorser self versprei en ingesamel. Die vraelys is aangeheg aan 'n dekbrieff waarin die doel van die ondersoek en instruksies vir voltooiing uiteengesit is.

Die volgende stap is die bepaling van die item-totaalkorrelasies en koëffisiënt alfa. Indien die konstruk wat die meetinstrument moet meet identifiseerbare dimensies of komponente het, moet koëffisiënt alfa vir elke dimensie afsonderlik bereken word (Nunnally, 1978). In die geval van Ellis se Kognitiewe vraelys sal die sewe kategorieë die dimensies verteenwoordig.

Tydens die itemontleding is probeer om die interne bestendigheid van Ellis se Kognitiewe vraelys te maksimaliseer deur die seleksie van items op grond van hoë item-totaalkorrelasies.

Item-totaalkorrelasies en koëffisiënt alfa is vir die totale vraelys asook vir die verskillende subskale bereken. Vir dié doel is die program "Reliability" van die SPSS-X-pakket gebruik (Norusis, 1983). In Tabel 4.1 word die resultate van die itemontleding vir die verskillende subskale vertoon. Dit blyk uit Tabel 4.1 dat 'n gemiddelde koëffisiënt alfa van 0,70 verkry is.

Tabel 4.1

**Aanvanklike betroubaarheidsontleding van Ellis se Kognitiewe vraelys
(N = 250)**

DIMENSIES VAN IRRASIONELE KOGNISIES	AANTAL ITEMS	KOËFFISIËNT ALFA (α)
Aanvaarding	11	0,78
Frustrasie	13	0,73
Onregverdigheid	03	0,64
Prestasie	04	0,63
Waarde	08	0,79
Beheer	04	0,65
Sekerheid	07	0,66

In die volgende stap is die beste items op grond van hulle item-totaalkorrelasies geselekteer om sodoende die maksimum interne bestendigheid te verkry. In die geval van Ellis se Kognitiewe vraelys is items aan twee kriteria gemeet. Nunnally (1978) is van mening dat item-totaalkorrelasies van 0,20 en hoër bevredigend is. Items in die subskale met 'n item-totaalkorrelasie van kleiner as 0,20 is op iterasiebasis elimineer totdat slegs items met 'n optimum indeks van interne bestendigheid oorgebly het. Vervolgens is koëffisiënt alfa van die subskale vergelyk met die waarde van koëffisiënt alfa sou die item elimineer word. Items in die subskale met waardes wat koëffisiënt alfa negatief beïnvloed het, is op iterasiebasis elimineer. Beide prosesse

het verseker dat slegs items met 'n optimum indeks van interne bestendigheid behoue gebly het.

Die resultate van die itemontledings van die verskillende subskale van Ellis se Kognitiewe vraelys wat die optimum koëffisiënte alfa toon, word in Tabelle 4.2 tot 4.8 aangedui. Tabel 4.9 is 'n samevatting en opsomming van Tabelle 4.2 tot 4.8.

Tabel 4.2

Itemontleding van die beste items van aanvaarding

1. ITEM01
2. ITEM02
3. ITEM03
4. ITEM04
5. ITEM05
6. ITEM06
7. ITEM07
8. ITEM08
9. ITEM09
10. ITEM10
11. ITEM11

OF CASES = 250.0

ITEM MEANS	MEAN	MINIMUM	MAXIMUM	RANGE	MAX/MIN	VARIANCE
	2.4942	1.4800	3.3400	1.8600	2.2568	.3162
ITEM VARIANCES	MEAN	MINIMUM	MAXIMUM	RANGE	MAX/MIN	VARIANCE
	1.0007	.6602	1.4759	.8157	2.2354	.0518
INTER-ITEM CORRELATIONS	MEAN	MINIMUM	MAXIMUM	RANGE	MAX/MIN	VARIANCE
	.2415	-.0081	.4739	.4819	-58.8657	.0080

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM- TOTAL CORRELATION	SQUARED MULTIPLE CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
ITEM01	24.0960	30.9466	.5315	.3440	.7471
ITEM02	24.7560	30.6189	.5398	.3481	.7455
ITEM03	24.7080	30.9385	.3632	.2317	.7688
ITEM04	25.1840	31.5644	.4462	.2227	.7563
ITEM05	24.9120	31.9199	.3950	.2297	.7621
ITEM06	24.1640	31.8726	.4078	.2037	.7606
ITEM07	25.1600	30.9462	.4430	.2639	.7566
ITEM08	25.9560	33.0543	.3862	.2292	.7633
ITEM09	25.3800	31.5297	.4266	.2680	.7585
ITEM10	24.5680	30.1018	.4765	.2992	.7523
ITEM11	25.4760	33.4231	.3039	.2343	.7713

RELIABILITY COEFFICIENTS 11 ITEMS

ALPHA = .7756

STANDARDIZED ITEM ALPHA = .7779

Tabel 4.3

Itemontleding van die beste items van frustrasie

1. ITEM12
2. ITEM13
3. ITEM14
4. ITEM15
5. ITEM16
6. ITEM17
7. ITEM18
8. ITEM19
9. ITEM20
10. ITEM21
11. ITEM22
12. ITEM23
13. ITEM24

OF CASES = 250.0

ITEM MEANS	MEAN	MINIMUM	MAXIMUM	RANGE	MAX/MIN	VARIANCE
	2.5545	1.9520	3.6320	1.6800	1.8607	.2821
ITEM VARIANCES	MEAN	MINIMUM	MAXIMUM	RANGE	MAX/MIN	VARIANCE
	.9103	.6483	1.3513	.7031	2.0845	.0358
INTER-ITEM CORRELATIONS	MEAN	MINIMUM	MAXIMUM	RANGE	MAX/MIN	VARIANCE
	.1781	-.1144	.4160	.5304	-3.6369	.0130

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM- TOTAL CORRELATION	SQUARED MULTIPLE CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
ITEM12	29.5760	32.7352	.3324	.2152	.7209
ITEM13	30.4560	32.2732	.3398	.2319	.7200
ITEM14	30.5920	31.1983	.4791	.2830	.7045
ITEM15	30.9800	31.2245	.3965	.2103	.7131
ITEM16	29.7160	32.4050	.2239	.2766	.7380
ITEM17	30.4240	31.3295	.4047	.2881	.7122
ITEM18	30.5600	30.9863	.3832	.2107	.7149
ITEM19	31.2520	32.6150	.3081	.2183	.7236
ITEM20	31.0880	32.6268	.3027	.1888	.7243
ITEM21	30.6400	30.1590	.5229	.3777	.6973
ITEM22	30.8960	32.4470	.3670	.2511	.7173
ITEM23	31.2560	33.2916	.2992	.1422	.7244
ITEM24	31.0600	32.4582	.3032	.2352	.7244

RELIABILITY COEFFICIENTS 13 ITEMS

ALPHA = .7342

STANDARDIZED ITEM ALPHA = .7380

Tabel 4.4
Itemontleding van die beste items van onregverdigheid

1. ITEM25
2. ITEM26
3. ITEM27

OF CASES = 250.0

ITEM MEANS	MEAN	MINIMUM	MAXIMUM	RANGE	MAX/MIN	VARIANCE
	2.8080	2.4600	3.3960	.9360	1.3805	.2622
ITEM VARIANCES	MEAN	MINIMUM	MAXIMUM	RANGE	MAX/MIN	VARIANCE
	1.1744	1.0285	1.3227	.2942	1.2860	.0216
INTER-ITEM CORRELATIONS	MEAN	MINIMUM	MAXIMUM	RANGE	MAX/MIN	VARIANCE
	.3747	.3509	.3949	.0440	1.1254	.0004

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM- TOTAL CORRELATION	SQUARED MULTIPLE CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
ITEM25	5.8560	3.0314	.4482	.2033	.5483
ITEM26	5.9640	3.3682	.4707	.2216	.5188
ITEM27	5.0280	3.2723	.4352	.1913	.5630

RELIABILITY COEFFICIENTS 3 ITEMS

ALPHA = .6406 STANDARDIZED ITEM ALPHA = .6426

Tabel 4.5

Itemontleding van die beste items van prestasie

1.	ITEM28					
2.	ITEM29					
3.	ITEM30					
4.	ITEM31					
# OF CASES =		250.0				
ITEM MEANS		MEAN	MINIMUM	MAXIMUM	RANGE	VARIANCE
		3.1090	2.5280	3.5160	.9880	.1741
ITEM VARIANCES		MEAN	MINIMUM	MAXIMUM	RANGE	VARIANCE
		.9986	.9329	1.0451	.1121	.0023
INTER-ITEM CORRELATIONS		MEAN	MINIMUM	MAXIMUM	RANGE	VARIANCE
		.2997	.0786	.4814	.4027	.0201
ITEM-TOTAL STATISTICS						
	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM- TOTAL CORRELATION	SQUARED MULTIPLE CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED	
ITEM28	9.2840	4.6459	.4342	.2592	.5478	
ITEM29	8.9200	4.6361	.4581	.3382	.5305	
ITEM30	9.1960	4.5116	.4838	.2822	.5106	
ITEM31	9.9080	5.4092	.2809	.1653	.6511	
RELIABILITY COEFFICIENTS		4 ITEMS				
ALPHA =		.6330	STANDARDIZED ITEM ALPHA = .6312			

Tabel 4.6

Itemontleding van die beste items van waarde

1. ITEM32
2. ITEM33
3. ITEM34
4. ITEM35
5. ITEM36
6. ITEM37
7. ITEM38
8. ITEM39

OF CASES = 250.0

ITEM MEANS	MEAN	MINIMUM	MAXIMUM	RANGE	MAX/MIN	VARIANCE
	1.9860	1.3200	2.3840	1.0640	1.8061	.1419
ITEM VARIANCES	MEAN	MINIMUM	MAXIMUM	RANGE	MAX/MIN	VARIANCE
	.8993	.5317	1.1853	.6536	2.2291	.0382
INTER-ITEM CORRELATIONS	MEAN	MINIMUM	MAXIMUM	RANGE	MAX/MIN	VARIANCE
	.3212	.1182	.5736	.4554	4.8544	.0158

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM- TOTAL CORRELATION	SQUARED MULTIPLE CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
ITEM32	13.5120	20.0742	.2789	.1263	.7987
ITEM33	14.0560	17.3141	.6737	.4909	.7379
ITEM34	14.5680	20.0536	.4090	.2220	.7791
ITEM35	13.5880	18.0746	.5203	.3130	.7621
ITEM36	13.5040	17.0703	.5559	.3371	.7560
ITEM37	13.8200	18.8309	.3676	.1601	.7886
ITEM38	13.9360	17.4899	.5963	.3916	.7493
ITEM39	14.2320	17.8255	.5986	.4435	.7501

RELIABILITY COEFFICIENTS 8 ITEMS

ALPHA = .7893 STANDARDIZED ITEM ALPHA = .7911

Tabel 4.7

Itemontleding van die beste items van beheer

1.	ITEM40						
2.	ITEM41						
3.	ITEM42						
4.	ITEM43						
# OF CASES =		250.0					
ITEM MEANS	MEAN	MINIMUM	MAXIMUM	RANGE	MAX/MIN	VARIANCE	
	1.7380	1.4920	2.1400	.6480	1.4343	.0919	
ITEM VARIANCES	MEAN	MINIMUM	MAXIMUM	RANGE	MAX/MIN	VARIANCE	
	.7795	.6284	.9161	.2876	1.4577	.0143	
INTER-ITEM CORRELATIONS	MEAN	MINIMUM	MAXIMUM	RANGE	MAX/MIN	VARIANCE	
	.3292	.0941	.5757	.4816	6.1172	.0238	
ITEM-TOTAL STATISTICS							
	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM- TOTAL CORRELATION	SQUARED MULTIPLE CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED		
ITEM40	5.4600	3.9602	.4847	.3933	.5570		
ITEM41	5.1480	3.5563	.5476	.3835	.5056		
ITEM42	5.4360	3.6927	.4653	.2314	.5636		
ITEM43	4.8120	4.1452	.2712	.1240	.7032		
RELIABILITY COEFFICIENTS		4 ITEMS					
ALPHA =		.6538	STANDARDIZED ITEM ALPHA =		.6625		

Tabel 4.8

Itemontleding van die beste items van sekerheid

1. ITEM44
2. ITEM45
3. ITEM46
4. ITEM47
5. ITEM48
6. ITEM49
7. ITEM50

OF CASES = 250.0

ITEM MEANS	MEAN	MINIMUM	MAXIMUM	RANGE	MAX/MIN	VARIANCE
	2.6017	1.8360	3.4960	1.6600	1.9041	.3607
ITEM VARIANCES	MEAN	MINIMUM	MAXIMUM	RANGE	MAX/MIN	VARIANCE
	1.2062	.8927	1.7675	.8748	1.9800	.0786
INTER-ITEM CORRELATIONS	MEAN	MINIMUM	MAXIMUM	RANGE	MAX/MIN	VARIANCE
	.2215	.0322	.4332	.4010	13.4669	.0144

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM- TOTAL CORRELATION	SQUARED MULTIPLE CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
ITEM44	15.1520	15.5913	.1803	.1283	.6862
ITEM45	16.3760	15.7617	.3463	.1250	.6251
ITEM46	14.7160	15.1118	.3891	.2280	.6126
ITEM47	15.1880	14.1774	.4735	.2730	.5859
ITEM48	15.8360	14.1136	.4839	.3123	.5827
ITEM49	15.8760	15.5388	.3271	.1575	.6298
ITEM50	16.1280	14.4093	.4076	.2419	.6056

RELIABILITY COEFFICIENTS 7 ITEMS

ALPHA = .6550 STANDARDIZED ITEM ALPHA = .6657

Tabel 4.9

Samevatting van die resultate van die itemontledings van die beste 44 items van Ellis se Kognitiewe vraelys (N = 250).

DIMENSIES VAN IRRASIONELE KOGNISIES	AANTAL ITEMS	KOËFFISIËNT ALFA (α)
Aanvaarding	11	0,78
Frustrasie	12	0,74
Onregverdigheid	03	0,64
Prestasie	03	0,65
Waarde	07	0,80
Beheer	03	0,70
Sekerheid	06	0,69

Uit Tabel 4.9 blyk dit dat 'n gemiddelde koëffisiënt alfa van 0,71 ten opsigte van die beste items van die sewe subskale verkry is. Vir die totale vraelys bestaande uit die oorblywende 44 items is 'n koëffisiënt alfa van 0,90 verkry. Dit blyk ook dat die waarde van koëffisiënt alfa toegeneem het na voltooiing van die itemontleding (vergelyk Tabel 4.1).

4.4.3.2 Faktorontleding

Die seleksie van items deur middel van faktorontleding kan dieselfde resultate bied (Engelbrecht, 1989; Schilderink, 1970). Lawley en Maxwell (1963, p. 1) definieer faktorontleding as *"that branch of multivariate analysis which deals with the internal structure of matrices of covariances and correlations"*. Volgens Nunnally (1978) is dit belangrik om die faktoriale samestelling van 'n meetinstrument te bepaal nadat dit so goed as moontlik saamgestel is. Faktorontleding

het ten doel die groepering van ongestruktureerde empiriese data deur middel van transformasie ter bevestiging of die aantal gekonseptualiseerde dimensies empiries geverifieer kan word (Jackson & Borgatto, 1981; Schilderink, 1970; Tabachnick & Fidell, 1983).

Die volgende stap in die valideringsproses is om die oorblywende 44 items aan 'n faktorontleding te onderwerp ten einde die faktorstruktuur van die items te ondersoek.

Die response van dieselfde 250 toetslinge wat gebruik is vir die itemontleding van die vraelys, is gebruik vir die faktorontledingsproses. Hierdie proses word gedoen met die 44 oorblywende items na voltooiing van die itemontleding. In teenstelling met itemontleding is die doel van faktorontleding die verduideliking van die matriks van kovariansie deur die kleinste getal hipotetiese veranderlikes of faktore moontlik (Lawley & Maxwell, 1963).

Die verskillende subskale van Ellis se Kognitiewe vraelys is afsonderlik aan 'n faktorontleding onderwerp. Die faktorontleding is met behulp van die program "*Factor*" van die SPSS-X-pakket uitgevoer (Norusis, 1983).

Faktore is geïnterpreteer op grond van hulle faktorbeladings. Volgens Nunnally (1978) en Tabachnik en Fidell (1983) kan faktorbeladings met waarde hoër as 0,30 as beduidend en interpreteerbaar beskou word. Items met faktorbeladings van minder as 0,30 op alle betroubare faktore is elimineer.

In 'n poging om die faktorstrukture eenvoudiger en meer interpreteerbaar te maak, is daar besluit om met 'n reeks

faktorontledings stelselmatig komplekse items en items wat onbeduidende beladings op alle faktore lewer, te elimineer (Tabachnik & Fidell, 1983). Hierdie verfyningsproses sou voortduur totdat 'n punt bereik is waar die oorblywende items in die subskale almal relatief suiwer metings van die geïsoleerde faktore is.

Die eindresultate van hierdie faktorontledings word in Tabel 4.10 aangetoon. Uit hierdie tabel blyk dit dat die onderskeie subskale/dimensies van Ellis se Kognitiewe vraelys nie 'n enkele suiwer faktor meet nie. Dit blyk dat daar verskeie komplekse items teenwoordig is.

Ook uit Tabel 4.10 kan afgelei word dat die geïdentifiseerde faktore saam tot 32,2% van die variansie in die itemtellings vir die onderskeie subskale verklaar. Dit beteken dat 'n groot gedeelte van die variansie in die items nie deur hierdie faktorstrukture verklaar word nie. Die kompleksiteit van die konstruk en dimensies van menslike denke met spesifieke klem op irrasionele en disfunksionele kognisies dra daartoe by dat 'n navorser nie 'n optimale minimum aantal interpreteerbare faktore kan verwag wat prakties al die variansie kan verklaar nie.

Dit blyk uit die resultate van die faktorontledings dat daar wel geslaag kon word om items te identifiseer wat relatief suiwer en betroubare faktore in die subskale van Ellis se Kognitiewe vraelys meet. Verder word gesien dat in meeste van die gevalle redelike hoë faktorbeladings verkry is. Daar kan dus met 'n redelike mate van sekerheid aanvaar word dat daar 'n relatief suiwer faktorstruktuur by elke subskaal van Ellis se Kognitiewe vraelys bestaan. In die lig van die positiewe resultate verkry, is besluit om die oorblywende 44 items in Ellis se Kognitiewe vraelys (aangepas) op te neem.

Tabel 4.10
Geroteerde faktormatriks

	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4	FACTOR 5
ITEM40	.67050	.07509	.10311	-.08591	.17234
ITEM41	.60328	.24621	.03948	.06373	.17469
ITEM39	.59671	.36139	.09489	.16991	-.07315
ITEM42	.59614	.06437	.12156	-.00036	.00545
ITEM33	.46163	.35855	.16756	.36555	-.17736
ITEM08	.45675	.22528	.19569	.16183	-.05878
ITEM34	.45517	.04617	-.01783	.25253	-.07638
ITEM09	.41642	.15324	.22392	.32081	.07476
ITEM38	.40221	.40037	.08762	.26726	-.12616
ITEM14	.39158	.13250	.15601	.14044	.35813
ITEM15	.34617	.21364	.30351	.25243	.12581
ITEM37	.32457	.25370	-.05243	.18612	.01509
ITEM13	-.03846	.51630	.07238	-.01168	.24891
ITEM24	.11174	.51544	.05850	-.22905	.13324
ITEM21	.26875	.46161	.20652	.24784	.22446
ITEM22	.16684	.45742	.14845	.09144	.05602
ITEM36	.26640	.45077	.23746	.29240	-.12944
ITEM20	.14566	.44406	-.11907	.03600	.15794
ITEM19	.21524	.44340	.15865	.00619	-.08436
ITEM11	.13688	.37184	.12880	.12968	.18271
ITEM45	.10451	.29119	-.01524	.28196	.22665
ITEM02	.08797	.11702	.59127	.12783	.00251
ITEM01	.23292	.07430	.56718	.23809	.09886
ITEM04	.13978	.13476	.49969	.03922	.18449
ITEM05	.20770	-.03552	.49615	.14872	-.22064
ITEM03	.01104	-.02512	.48778	.01555	.21305
ITEM06	-.01944	.11912	.46054	.11511	.08084
ITEM10	.02587	.32907	.39476	.24078	.12588
ITEM30	.24599	.21305	.35908	.33426	.11677
ITEM07	.28461	.13141	.30138	.23165	.01612
ITEM48	-.00802	.10644	.11156	.51556	.17832
ITEM47	.19518	.00190	.22428	.47585	.24426
ITEM50	.08959	.02270	.09722	.42494	.24449
ITEM35	.31673	.20612	.14775	.39651	-.10550
ITEM29	.21931	-.04401	.19716	.36350	.17353
ITEM46	-.03984	-.14526	.21759	.36181	.18864
ITEM28	.20784	.10273	.13333	.34445	.21158
ITEM49	.17006	.18744	.21954	.33117	.09873
ITEM18	.05060	.05665	.09340	.04776	.50500
ITEM17	.03481	.06259	.03362	.17527	.50115
ITEM25	.04508	.15124	.02919	.15202	.49995
ITEM26	-.07081	.15061	.02561	.09133	.46057
ITEM27	-.05502	.03079	.04685	.06012	.45457
ITEM12	.08564	.00660	.27066	.18793	.34621
ITEM23	.29798	-.01132	.11546	-.00251	.31682
Eigenwaardes	8.34637	2.29512	1.68700	1.18821	0.96405
% van varian- sie verklaar	18.5	5.1	3.7	2.6	2.1
Kummulatiewe % verklaring van variansie	18.5	23.6	27.4	30.0	32.2

4.4.3.3 Samestelling van Ellis se Kognitiewe vraelys (aangepas)

Op grond van die item- en faktorontleding bespreek in 4.3.3.1 en 4.3.3.2 is Ellis se Kognitiewe vraelys stelselmatig verkort en verfyn totdat Ellis se Kognitiewe vraelys (aangepas) met 44 items saamgestel is. Die oorblywende items is behou in vyf subskale in die vraelys soos bepaal gedurende die faktorontleding. In Tabel 4.11 word die items getoon met hulle onderskeie subskale soos opgeneem in Ellis se Kognitiewe vraelys (aangepas).

Tabel 4.11

Items per subskaal van Ellis se Kognitiewe vraelys (aangepas)

DIMENSIES VAN IRRASIONELE KOGNISIES	AANTAL ITEMS	ITEM NOMMERS
Aanvaarding	09	2, 1, 4, 5, 3, 6, 10, 30, 7
Frustrasie	08	13, 24, 21, 22, 36, 20, 19, 11
Onregverdigheid	07	18, 17, 25, 26, 27, 12, 23
Waarde	12	40, 41, 39, 42, 33, 8, 34, 9, 38, 14, 15, 37
Sekerheid	08	48, 47, 50, 35, 29, 46, 28, 49

Om die interne bestendigheid van Ellis se Kognitiewe vraelys (aangepas) te meet, is die vraelys weer eens aan 'n itemontleding onderwerp. Die resultate van hierdie itemontledings ten opsigte van die verskillende subskale word in Tabel 4.12 tot 4.16 uiteengesit met 'n opsomming in Tabel 4.17.

Tabel 4.12

Itemontleding van die finale 9 items van aanvaarding

1. ITEM02
2. ITEM01
3. ITEM04
4. ITEM05
5. ITEM03
6. ITEM06
7. ITEM10
8. ITEM30
9. ITEM07

OF CASES = 250.0

ITEM MEANS	MEAN	MINIMUM	MAXIMUM	RANGE	MAX/MIN	VARIANCE
	2.7978	2.2520	3.3400	1.0880	1.4831	.1729
ITEM VARIANCES	MEAN	MINIMUM	MAXIMUM	RANGE	MAX/MIN	VARIANCE
	1.0643	.8679	1.4759	.6080	1.7006	.0399
INTER-ITEM CORRELATIONS	MEAN	MINIMUM	MAXIMUM	RANGE	MAX/MIN	VARIANCE
	.2729	.1266	.4739	.3472	3.7418	.0048

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM- TOTAL CORRELATION	SQUARED MULTIPLE CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
ITEM02	22.5000	24.0502	.5417	.3428	.7320
ITEM01	21.8400	24.1751	.5538	.3639	.7310
ITEM04	22.9280	24.8462	.4520	.2161	.7449
ITEM05	22.6560	24.9736	.4203	.2099	.7494
ITEM03	22.4520	23.8471	.4040	.2298	.7545
ITEM06	21.9080	25.1441	.4102	.1890	.7508
ITEM10	22.3120	23.8942	.4448	.2291	.7463
ITEM30	21.9400	24.7072	.4376	.2465	.7469
ITEM07	22.9040	24.7538	.3995	.1952	.7529

RELIABILITY COEFFICIENTS

9 ITEMS

ALPHA = .7672

STANDARDIZED ITEM ALPHA = .7716

Tabel 4.13

Itemontleding van die finale 8 items van frustrasie

1. ITEM13
2. ITEM24
3. ITEM21
4. ITEM22
5. ITEM36
6. ITEM20
7. ITEM19
8. ITEM11

OF CASES = 250.0

ITEM MEANS	MEAN	MINIMUM	MAXIMUM	RANGE	MAX/MIN	VARIANCE
	2.2750	1.9560	2.7520	.7960	1.4070	.0811
ITEM VARIANCES	MEAN	MINIMUM	MAXIMUM	RANGE	MAX/MIN	VARIANCE
	.8950	.7215	1.1853	.4637	1.6427	.0192
INTER-ITEM CORRELATIONS	MEAN	MINIMUM	MAXIMUM	RANGE	MAX/MIN	VARIANCE
	.2546	.1127	.3811	.2684	3.3817	.0052

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM- TOTAL CORRELATION	SQUARED MULTIPLE CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
ITEM13	15.4480	15.6941	.4518	.2332	.6985
ITEM24	16.0520	15.8407	.4051	.2104	.7078
ITEM21	15.6320	14.9564	.5257	.3330	.6825
ITEM22	15.8880	16.0276	.4603	.2420	.6980
ITEM36	15.8160	15.1226	.4218	.2206	.7057
ITEM20	16.0800	16.2827	.3626	.1711	.7159
ITEM19	16.2440	15.9041	.4237	.1993	.7041
ITEM11	16.2400	16.6088	.3440	.1639	.7189

RELIABILITY COEFFICIENTS 8 ITEMS

ALPHA = .7312

STANDARDIZED ITEM ALPHA = .7321

Tabel 4.14

Itemontleding van die finale 7 items van onregverdigheid

1. ITEM18
2. ITEM17
3. ITEM25
4. ITEM26
5. ITEM27
6. ITEM12
7. ITEM23

OF CASES = 250.0

ITEM MEANS	MEAN	MINIMUM	MAXIMUM	RANGE	MAX/MIN	VARIANCE
	2.7771	1.9520	3.6320	1.6800	1.8607	.3259
ITEM VARIANCES	MEAN	MINIMUM	MAXIMUM	RANGE	MAX/MIN	VARIANCE
	1.0018	.6483	1.3227	.6744	2.0402	.0592
INTER-ITEM CORRELATIONS	MEAN	MINIMUM	MAXIMUM	RANGE	MAX/MIN	VARIANCE
	.2369	.0763	.3949	.3185	5.1732	.0082

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM- TOTAL CORRELATION	SQUARED MULTIPLE CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
ITEM18	16.7920	12.6714	.4400	.2150	.6450
ITEM17	16.6560	13.1503	.4340	.2189	.6474
ITEM25	16.8720	11.8229	.5110	.2807	.6225
ITEM26	16.9800	12.9273	.4431	.2456	.6445
ITEM27	16.0440	13.0864	.3740	.1974	.6644
ITEM12	15.8080	14.3084	.3319	.1261	.6732
ITEM23	17.4880	14.9818	.2498	.0844	.6902

RELIABILITY COEFFICIENTS 7 ITEMS

ALPHA = .6906 STANDARDIZED ITEM ALPHA = .6848

Tabel 4.15

Itemontleding van die finale 12 items van waarde

1. ITEM40
2. ITEM41
3. ITEM39
4. ITEM42
5. ITEM33
6. ITEM08
7. ITEM34
8. ITEM09
9. ITEM38
10. ITEM14
11. ITEM15
12. ITEM37

OF CASES = 250.0

ITEM MEANS	MEAN	MINIMUM	MAXIMUM	RANGE	MAX/MIN	VARIANCE
	1.8350	1.3200	2.6160	1.2960	1.9818	.1386
ITEM VARIANCES	MEAN	MINIMUM	MAXIMUM	RANGE	MAX/MIN	VARIANCE
	.8240	.5317	1.0917	.5600	2.0532	.0282
INTER-ITEM CORRELATIONS	MEAN	MINIMUM	MAXIMUM	RANGE	MAX/MIN	VARIANCE
	.3099	.1065	.5757	.4692	5.4057	.0081

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM- TOTAL CORRELATION	SQUARED MULTIPLE CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
ITEM40	20.5280	37.3265	.5340	.4166	.8271
ITEM41	20.2160	36.4030	.5668	.4275	.8242
ITEM39	20.3640	35.1883	.6583	.5021	.8168
ITEM42	20.5040	36.8936	.4950	.2985	.8294
ITEM33	20.1880	35.7035	.6052	.4701	.8210
ITEM08	20.5400	37.2293	.5283	.3265	.8274
ITEM34	20.7000	38.7490	.4238	.2185	.8344
ITEM09	19.9640	36.1312	.4985	.2761	.8294
ITEM38	20.0680	36.1118	.5224	.3521	.8274
ITEM14	19.4040	37.8723	.4104	.2281	.8356
ITEM15	19.7920	36.4787	.4614	.2332	.8326
ITEM37	19.9520	37.0820	.3893	.1894	.8391

RELIABILITY COEFFICIENTS 12 ITEMS

ALPHA = .8408

STANDARDIZED ITEM ALPHA = .8435

Tabel 4.16

Itemontleding van die finale 8 items van sekerheid

1. ITEM48
2. ITEM47
3. ITEM50
4. ITEM35
5. ITEM29
6. ITEM46
7. ITEM28
8. ITEM49

OF CASES = 250.0

ITEM MEANS	MEAN	MINIMUM	MAXIMUM	RANGE	MAX/MIN	VARIANCE
	2.7855	2.0840	3.5160	1.4320	1.6871	.3325

ITEM VARIANCES	MEAN	MINIMUM	MAXIMUM	RANGE	MAX/MIN	VARIANCE
	1.0940	.9257	1.3062	.3805	1.4110	.0150

INTER-ITEM CORRELATIONS	MEAN	MINIMUM	MAXIMUM	RANGE	MAX/MIN	VARIANCE
	.2334	.0814	.4814	.4000	5.9139	.0099

ITEM-TOTAL STATISTICS

	SCALE MEAN IF ITEM DELETED	SCALE VARIANCE IF ITEM DELETED	CORRECTED ITEM- TOTAL CORRELATION	SQUARED MULTIPLE CORRELATION	ALPHA IF ITEM DELETED
ITEM48	19.9080	17.6903	.4702	.3013	.6675
ITEM47	19.2600	17.2373	.5249	.2993	.6547
ITEM50	20.2000	17.6948	.4342	.2477	.6758
ITEM35	19.9840	19.6303	.3073	.1191	.7016
ITEM29	18.7680	18.7893	.3914	.2626	.6852
ITEM46	18.7880	19.2922	.3158	.1363	.7007
ITEM28	19.1320	18.4203	.4229	.2897	.6786
ITEM49	19.9480	19.0535	.3409	.1591	.6957

RELIABILITY COEFFICIENTS 8 ITEMS

ALPHA = .7113 STANDARDIZED ITEM ALPHA = .7090

Tabel 4.17

**Samevatting en vergelyking van die resultate van die itemontledings
van Ellis se Kognitiewe vraelys (aangepas) (N = 250).**

DIMENSIES VAN IRRASIONELE KOGNISIES	AANTAL ITEMS	KOËFFISIËNT ALFA (α) VOOR FAKTORONTLEDING	AANTAL ITEMS	KOËFFISIËNT ALFA (α) NA FAKTORONTLEDING
Aanvaarding	11	0,78	09	0,77
Frustrasie	13	0,73	08	0,73
Onregverdigheid	03	0,64	07	0,69
Prestasie	04	0,63	00	--
Waarde	08	0,79	12	0,84
Beheer	04	0,65	00	--
Sekerheid	07	0,66	08	0,71

Dit is duidelik uit Tabel 4.17 dat 'n gemiddelde koëffisiënt alfa van 0,75 met betrekking tot die items van die sewe subskale van Ellis se Kognitiewe vraelys (aangepas) gevind is. Vir die totale vraelys is 'n koëffisiënt alfa van 0,90 verkry.

4.4.4 Werksvlak

Evaluering is nie op hierdie vlak gedoen nie. In Hoofstuk 3 word die redes hiervoor volledig uiteengesit.

4.5 Die proefpersone

Vir die doeleindes van die evaluering van die program in Selfinsig is 120 proefpersone ewekansig uit die nominasies wat tydens die behoeftebepalingfase ontvang is, geselekteer. Nominasies is aangevra uit die administratiewe personeelkorps van die organisasie. Hierdie

een honderd en twintig proefpersone is op hulle beurt ewekansig aan die een eksperimentele groep en drie kontrolegroepe toegewys.

In Tabele 4.18 tot 4.22 word die biografiese inligting van die proefpersone aangetoon.

Tabel 4.18

Mans en dames proefpersone

Manlik	Vroulik
N	N
30	90

Tabel 4.19

Afrikaans- en Engelssprekende proefpersone

Afrikaans	Engels
N	N
117	3

Tabel 4.20

Ouderdom van proefpersone

20 - 30 jr	30 - 40 jr	40 - 50 jr	50+ jr
N	N	N	N
60	32	21	7

Tabel 4.21**Hoogste kwalifikasies van proefpersone**

< St 10	St 10	Diploma	Hoër diploma	Graad	Nagraads
N	N	N	N	N	N
4	81	6	2	21	6

Tabel 4.22**Dienstyedperk van proefpersone by organisasie**

< 5 jr	5 - 10 jr	10 < jr
N	N	N
70	38	12

Ten spyte van die feit dat die oorgrote meerderheid vroulike proefpersone was (Tabel 4.18), kan die steekproef in totaliteit as verteenwoordigend beskou word, aangesien die syfer relatief is tot die aantal vroulike werknemers op die posvlak van die proefpersone.

4.6 Die prosedure

Die vier groepe van die Solomon vier-groep ontwerp het soos volg aan die studie deelgeneem:

Groep 1 (N = 30): Die eksperimentele groep is blootgestel aan vooraftoetsing, natoetsing en opleiding.

Groep 2 (N = 30): Die kontrolegroep is blootgestel aan vooraftoetsing, natoetsing, maar het nie opleiding ontvang nie.

Groep 3 (N = 30): Die kontrolegroep is nie blootgestel aan vooraftoetsing nie, maar het wel opleiding ondergaan en natoetsing.

Groep 4 (N = 30): Die kontrolegroep is nie blootgestel aan vooraftoetsing of opleiding nie, maar het wel natoetsing ondergaan.

Tydens die studie is daar dus 'n eksperimentele groep en een kontrole groep wat behandeling ontvang, terwyl die ander twee kontrole groepe geen behandeling ontvang nie. Die eksperimentele groep word deur die eerste lyn van die ontwerp voorgestel, terwyl die kontrole groep deur die tweede, derde en vierde lyn van die ontwerp voorgestel word.

Die proefpersone van groepe 1 en 2 is onmiddellik blootgestel aan vooraftoetsing, kennistoets en Ellis se Kognitiewe vraelys (aangepas), nadat hulle aan een van die twee groepe toegewys is. Die resultate van die evalueringsproses is in verseëlde koeverte aan die fasiliteerder oorhandig of gestuur.

Een dag na die vooraftoetsing is Groep 1 blootgestel aan die opleidingsprogram. Dit sou teoreties die ideaal wees om al die groepe gelyktydig aan die opleidingsprogram te onderwerp, maar as gevolg van die aard (groepsoefeninge) en die duur (drie dae) van die program

was dit egter nie moontlik nie. Groep 3 is gevolglik direk na Groep 1 aan die opleidingsprogram blootgestel. Die natoetsing is vir al vier groepe gedoen presies een maand na die opleidingsprogram afgehandel is.

4.7 Statistiese tegnieke

Die navorsingsontwerp vir hierdie studie is 'n 2 X 2 faktoriale ontwerp. Faktoriale ontwerp is 'n ontwerp waar twee of meer onafhanklike veranderlikes naas mekaar gestel word om hulle onafhanklike en interaksie-effek op een of meer afhanklike veranderlikes te bestudeer (Kerlinger, 1986).

Braver en Braver (1988) beveel aan dat wanneer data verkry uit 'n Solomon vier-groep ontwerp verwerk word, 'n metode van statistiese ontleding gebaseer op kontinue data gebruik moet word. Hierdie ontleding sluit tegnieke van variansie- en kovariansie- ontleding in.

Variansieontleding is 'n statistiese metode om twee of meer groepe se gemiddelde waarnemings met mekaar te vergelyk (Kaplan, 1987). Tydens die gebruik van hierdie metode word die binnegroep- en tussengroepvariensies bepaal. Binnegroepvariensie is die variansie van individuele tellings rondom die groepgemiddelde. Tussengroepvariensie is die variansie van groepgemiddeldes rondom die rekenkundige gemiddelde van die totale groep.

Die doel van variansieontleding is om twee verskillende skattings van die universumvariensie te verkry. Die een skatting word baseer op die variansie tussen gemiddeldes van selle en die ander op variansie binne die eksperimentele groepe. 'n Beraming van die effek van die

eksperimentele behandeling in variansieontleding word gegee deur die verhouding tussengroepvariensie verdeel deur die binnegroepvariensie:

"Procedure ANOVA performs analysis of variance for factorial designs, with the default being the full factorial model. ANOVA is not intended for comprehensive analysis of variance or analysis of covariance. For multiple dependent variables, repeated measures designs, factor-by-covariate interactions in the analysis of covariance, or nested or nonfactorial designs, use the MANOVA procedure" (Norusis, 1983, p. 451).

Met bogemelde definisie in gedagte is besluit om die statistiese ontledings met behulp van beskrywende statistiek (gemiddeldes en standaardafwykings), tweerigting analise van variensie, meervoudige analise van variensie en Wilks se Lambda te doen (SAS, 1985; Kerlinger, 1986; Nel, 1991). Die deelnemers se reaksie op die program is met behulp van beskrywende statistiek bepaal. Verandering in hulle kennisvlak is deur middel van tweerigting Anova en in irrasionele/disfunksionele kognisies op Ellis se Kognitiewe vraelys (aangepas) deur middel van tweerigting Manova en Wilks se Lambda bepaal.

4.8 Statistiese hipoteses

Die navorsinghipoteses soos gegee in 4.2 word in die hieropvolgende onderskeie statistiese nulhipoteses aangedui met die simbool H_{0i} ; $i = 1, 2, \dots, 8$.

H_{01} : Die deurloping van die opleidingsprogram het geen beduidende invloed op die deelnemers se kognisies ten opsigte van

aanvaarding, frustrasie, onregverdigheid, sekerheid en waardes nie.

$$\mu_{opl} = \begin{bmatrix} \mu_{aanv} \\ \mu_{frus} \\ \mu_{onreg} \\ \mu_{sekerh} \\ \mu_{waardes} \end{bmatrix} = \mu_{\approx opl} \begin{bmatrix} \mu_{aanv} \\ \mu_{frus} \\ \mu_{onreg} \\ \mu_{sekerh} \\ \mu_{waardes} \end{bmatrix}$$

Waar: opl = deurloping van die program
 $\approx opl$ = nie deurloping van die program
aanv = aanvaarding
frus = frustrasie
onreg = onregverdigheid
sekerh = sekerheid

H_{02} : Die afneem van voorafmeting het geen beduidende effek op die deelnemers se kennisies ten opsigte van aanvaarding, frustrasie, onregverdigheid, sekerheid en waardes nie.

$$\mu_{toets} = \begin{bmatrix} \mu_{aanv} \\ \mu_{frus} \\ \mu_{onreg} \\ \mu_{sekerh} \\ \mu_{waardes} \end{bmatrix} = \mu_{toets} \begin{bmatrix} \mu_{aanv} \\ \mu_{frus} \\ \mu_{onreg} \\ \mu_{sekerh} \\ \mu_{waardes} \end{bmatrix}$$

Waar: toets = voorafmeting
 $\approx toets$ = geen voorafmeting

H_{03} : Geen $X_1 * X_2$ interaksie effek op $Y_1 \dots Y_5$

Waar: X_1 = voorafmeting
 X_2 = behandeling
 Y_1 = aanvaarding
 Y_2 = frustrasie

Y_3 = onregverdigheid

Y_4 = sekerheid

Y_5 = waardes

Indien H_{01} , H_{02} of H_{03} verwerp word sal die volgende nulhipoteses ondersoek word:

$H_{04i} : \mu_{\text{opl } i} = \mu_{\approx \text{opl } i} ; i = \text{aanvaarding, frustrasie, onregverdigheid, sekerheid en waardes.}$

$H_{05i} : \mu_{\text{toets } i} = \mu_{\approx \text{toets } i} ; i = \text{aanvaarding, frustrasie, onregverdigheid, sekerheid en waardes.}$

$H_{06i} : \mu_{\text{toets } i} * \mu_{\text{opl } i} = \mu_{\approx \text{toets } i} * \mu_{\approx \text{opl } i} ; i = \text{aanvaarding, frustrasie, onregverdigheid, sekerheid en waardes.}$

H_{07} : Die deurloping van die opleidingsprogram het geen beduidende invloed op die deelnemers se teoretiese kennisvlak nie.

$$\mu_{\text{opl}} = \left[\mu_{\text{kennis}} \right] = \mu_{\approx \text{opl}} \left[\mu_{\text{kennis}} \right]$$

H_{08} : Die afneem van voorafmeting het geen beduidende effek op die deelnemers se teoretiese kennisvlak nie.

$$\mu_{\text{toets}} = \left[\mu_{\text{kennis}} \right] = \mu_{\approx \text{toets}} \left[\mu_{\text{kennis}} \right]$$

Die voorafgaande teks gee 'n uiteensetting van die navorsings- en statistiese hipoteses soos uit vorige hoofstukke afgelei. In Hoofstuk 5 word die resultate ten opsigte van die studie volledig bespreek.

HOOFSTUK 5

RESULTATE

5.1 Inleiding

Een van die doelwitte van sielkundige navorsing is om die resultaat van opleiding, opvoeding of behandeling deur middel van toetse of vraelyste te bepaal. Die mees simplistiese ontwerp vir hierdie doel is die natoets-kontrolegroep ontwerp.

Solomon (1949) het 'n eksperimentele ontwerp voorgestel wat die navorser toelaat om die effek van die behandeling asook die voor-toets-sensitiserings effek te meet. Die algemene doelwit van die ontleding is die taksering van die effek van die behandeling. Die Solomon vier-groep ontwerp is die enigste ontwerp wat die navorser toelaat om die aanwesigheid van die voor-toets-sensitiserings effek te bepaal (Braver & Braver, 1988). Hierdie ontwerp is volledig in Hoofstuk 4 bespreek.

Tabel 5.1 vergelyk die drie moontlike eenrigting eksperimentele ontwerpe met die doel om te bepaal of voor-toetse, behandeling en/of na-toetse enige beduidende invloed het al dan nie.

Tabel 5.1

Vergelyking van drie eenrigting eksperimentele ontwerpe
(Schall, 1992)

ONTWERP	GROEP	VOOR-TOETS	BEHAN-DELING	NA-TOETS
Solomon vier-groep	1	Ja	Ja	Ja
	2	Ja	Nee	Ja
	3	Nee	Ja	Ja
	4	Nee	Nee	Ja
Voor- en na-toets kontrolegroep	1	Ja	Ja	Ja
	2	Ja	Nee	Ja
Na-toets kontrole- groep	1	Nee	Ja	Ja
	2	Nee	Nee	Ja

Soos in Hoofstuk 4 uiteengesit, is die gegewens van hierdie studie deur middel van Ellis se Kognitiewe Vraelys (aangepas) en die kennistoets ingesamel. Vir die verwerking van die data is die SAS pakket gebruik (SAS, 1985).

Die resultate word na aanleiding van die hipoteses soos in Hoofstuk 4 uiteengesit, bespreek. 'n Vyf persent betekenispeil word deurgaans gebruik.

In die teks en tabelle hierna word deurgaans na die onderskeie statistiese nulhipoteses met behulp van die afkorting H_{0i} ; 1,2,...8 verwys.

5.2 Bespreking en resultate

Tabel 5.2

Manova toetskriteria en F-skattinge vir die hipotese van geen algehele opleidingseffek

STATISTIC	VALUE	F	NUM DF	DEN DF	PR > F
Wilks' Lambda	0,69091961	10,0206	5	112	0,0001
Pillai's Trace	0,30908039	10,0206	5	112	0,0001
Hotelling-Lawley Trace	0,44734638	10,0206	5	112	0,0001
Roy's Greatest Root	0,44734638	10,0206	5	112	0,0001

In hipotese H_{01} is dit gestel dat deurloping van die opleidingsprogram geen beduidende invloed op die deelnemers se kennisies ten opsigte van die dimensies van Ellis se Kognitiewe vraelys (aangepas) sal hê nie. Tabel 5.2 toon dat die F-waardes wat met die behandeling/opleiding geassosieer word beduidend is op 'n 5%-vlak. H_{01} word gevolglik verwerp ($p < 0,05$).

Tabel 5.3

Manova toetskriteria en F-skattinge vir die hipotese van geen algehele toetsingseffek

STATISTIC	VALUE	F	NUM DF	DEN DF	PR > F
Wilks' Lambda	0,85395339	3,8309	5	112	0,0031
Pillai's Trace	0,14604661	3,8309	5	112	0,0031
Hotelling-Lawley Trace	0,17102410	3,8309	5	112	0,0031
Roy's Greatest Root	0,17102410	3,8309	5	112	0,0031

In hipotese H_{02} is dit gestel dat die afneem van 'n voorafmeting geen beduidende invloed op die deelnemers se kennisies ten opsigte van die dimensies van Ellis se Kognitiewe vraelys (aangepas) sal hê nie. Tabel 5.3 toon dat die F-waardes wat met die behandeling/opleiding geassosieer word beduidend is op 'n 5%-vlak. H_{02} word gevolglik verwerp ($p < 0,05$).

Tabel 5.4

Manova toetskriteria en F-skattings vir die hipotese van geen algehele voorafmetings - opleidings- effek

STATISTIC	VALUE	F	NUM DF	DEN DF	PR > F
Wilks' Lambda	0,87584295	3,1754	5	112	0,0102
Pillai's Trace	0,12415705	3,1754	5	112	0,0102
Hotelling-Lawley Trace	0,14175721	3,1754	5	112	0,0102
Roy's Greatest Root	0,14175721	3,1754	5	112	0,0102

In hipotese H_{03} is dit gestel dat met opleiding, die afneem van 'n voorafmeting geen beduidende interaksie-effek op die deelnemers se kennisies ten opsigte van die dimensies van Ellis se Kognitiewe vraelys (aangepas) sal hê nie. Tabel 5.4 toon dat die F-waardes wat met die behandeling/opleiding geassosieer word beduidend is op 'n 5%-vlak. H_{03} word gevolglik verwerp ($p < 0,05$).

Tabel 5.5

Resultate van tweerigting Manova vir die hipotese van geen algehele opleidingseffek op die subskale van Ellis se Kognitiewe vraelys (aangepas)

SUBSKALE	SOURCE	DF	TYPE I SS	MEAN SQUARE	F VALUE	PR > F
Aanvaarding	Opl	1	672,1333	672,1333	24,25	0,0001
Frustrasie	Opl	1	143,0083	143,0083	7,45	0,0073
Onregverdigheid	Opl	1	300,8333	300,8333	23,08	0,0001
Sekerheid	Opl	1	842,7000	842,7000	43,97	0,0001
Waardes	Opl	1	554,7000	554,7000	15,45	0,0001

In hipotese H_{04} is dit gestel dat daar geen beduidende behandelingsinvloed op die deelnemers se kennisies ten opsigte van die dimensies van Ellis se Kognitiewe vraelys (aangepas) bestaan nie. Tabel 5.5 toon dat die F-waardes wat met die behandeling/opleiding geassosieer word beduidend is op 'n 5%-vlak. H_{04} vir die dimensies aanvaarding, frustrasie, onregverdigheid, sekerheid en waardes word gevolglik verwerp ($p < 0,05$).

Tabel 5.6

Resultate van tweerigting Manova vir die hipotese van geen algehele voorafmetingseffek op die subskale van Ellis se Kognitiewe vraelys (aangepas)

SUBSKALE	SOURCE	DF	TYPE I SS	MEAN SQUARE	F VALUE	PR > F
Aanvaarding	Toets	1	410,7000	410,7000	14,82	0,0002
Frustrasie	Toets	1	57,4083	57,4083	2,99	0,0865
Onregverdigheid	Toets	1	132,3000	132,3000	10,15	0,0019
Sekerheid	Toets	1	163,3333	163,3333	8,52	0,0042
Waardes	Toets	1	182,5333	182,5333	5,08	0,0260

In hipotese H_{05} is dit gestel dat die voorafmeting geen beduidende invloed op die deelnemers se kennisies ten opsigte van die dimensies van Ellis se Kognitiewe vraelys (aangepas) bestaan nie. Tabel 5.6 toon dat die F-waardes wat met die voorafmeting geassosieer word beduidend is op 'n 5%-vlak vir sekere van die dimensies. H_{05} vir die dimensie aanvaarding, onregverdigheid, sekerheid en waardes word gevolglik verwerp ($p < 0,05$). H_{05} vir die dimensie frustrasie word gevolglik nie verwerp nie ($p > 0,05$).

Tabel 5.7

Resultate van tweerigting Manova vir die hipotese van geen algehele voorafmetings- opleidings -effek op die subskale van Ellis se Kognitiewe vraelys (aangepas)

SUBSKALE	SOURCE	DF	TYPE I SS	MEAN SQUARE	F VALUE	PR > F
Aanvaarding	Toets*Opl	1	10,8000	10,8000	0,39	0,5337
Frustrasie	Toets*Opl	1	18,4083	18,4083	0,96	0,3296
Onregverdigheid	Toets*Opl	1	172,8000	172,8000	13,26	0,0004
Sekerheid	Toets*Opl	1	16,0333	16,0333	6,05	0,0153
Waardes	Toets*Opl	1	36,3000	36,3000	1,01	0,3168

In hipotese H_{06} is dit gestel dat daar geen beduidende voorafmetings- opleidings- effek op die deelnemers se kennisies ten opsigte van die dimensies van Ellis se Kognitiewe vraelys (aangepas) bestaan nie. Tabel 5.7 toon dat die F-waardes wat met die voorafmetings- opleidings- effek geassosieer word beduidend vir sekere dimensies op 'n 5%-vlak is. H_{06} vir die dimensie aanvaarding, frustrasie en waardes word gevolglik nie verwerp nie ($p > 0,05$). H_{06} vir die

dimensies onregverdigheid en sekerheid word gevolglik verwerp ($p < 0,05$).

Tabel 5.8

Resultate van tweerigting Anova vir die hipotese van geen algehele opleidings-, geen algehele voorafmetingseffek en geen algehele voorafmetings- opleidings- effek op natoets kennistellings

SOURCE	DF	TYPE I SS	MEAN SQUARE	F VALUE	PR > F
Toets	1	1,6333	1,6333	0,57	0,4529
Opl	1	1116,3000	1116,3000	387,70	0,0001

In hipotese H_{07} is dit gestel dat die deurloping van die opleidingsprogram geen beduidende invloed op die deelnemers se teoretiese kennisvlak sal hê nie. Tabel 5.8 toon dat die F-waarde wat met die behandeling geassosieer word beduidend is op 'n 5%-vlak. H_{07} word gevolglik verwerp ($p < 0,05$).

In hipotese H_{08} is dit gestel dat die afneem van voorafmeting geen beduidende invloed op die deelnemers se teoretiese kennisvlak sal hê nie. Tabel 5.8 toon dat die F-waardes wat met die behandeling geassosieer word onbeduidend is op 'n 5%-vlak. H_{08} word gevolglik nie verwerp nie ($p > 0,05$).

5.3 Resultate verkry uit die reaksievraelys

Soos reeds voorheen in die studie genoem, is daar besluit om die resultate verkry van die reaksie van deelnemers ten opsigte van die opleidingsprogram in die vorm van beskrywende statistiek aan te bied.

In Tabel 5.9 word 'n uiteensetting gegee van die gemiddelde tellings van die deelnemers aan die opleidingsprogram ten opsigte van die verskillende dimensies gemeet in die vraelys. 'n Vyf-punt Likert skaal is gebruik. Om bespreking te vergemaklik word 'n gemiddelde telling van drie op die skaal as 'n neutrale houding aanvaar, 'n een as baie negatief en vyf as baie positief met die ander waardes tussenin versprei.

Uit Tabel 5.9 blyk dit duidelik dat 'n beduidende positiewe houding ten opsigte van al die gemete dimensies bestaan. Die gemiddelde tellings vir Groep 1 (vooraftoetsing, wel opleiding) en Groep 2 (vooraftoetsing, geen opleiding) word afsonderlik in Tabel 5.9 aangedui om moontlike beduidende verskille as gevolg van sensitisering te ondersoek.

Tabel 5.9

**Reaksie van deelnemers met betrekking tot opleidingsprogram in
Selfinsig**

DIMENSIE	GROEPE	GEMIDDELDE TELLING
Doelwitbereiking	Voortoets	4,4
	Geen voortoets	4,6
	Gemiddelde	4,5
Opleidingsmateriaal	Voortoets	4,3
	Geen voortoets	4,5
	Gemiddelde	4,4
Organisering	Voortoets	4,4
	Geen voortoets	4,5
	Gemiddelde	4,5
Vorbereiding	Voortoets	4,4
	Geen voortoets	4,5
	Gemiddelde	4,5
Aanbieding	Voortoets	4,7
	Geen voortoets	4,9
	Gemiddelde	4,8
Vaardigheid	Voortoets	4,5
	Geen voortoets	4,7
	Gemiddelde	4,6

Die gemiddelde telling van **doelwitbereiking** is 4,5. Hieruit kan daar dus afgelei word dat daar tydens die opleidingsprogram in Selfinsig tot 'n groot mate voldoen is aan die verwagtings van die deelnemers. Die gemiddelde telling vir **opleidingsmateriaal** is 4,4. Die opleidingsmateriaal wat uit leeswerk, oefeninge, transparante en video's bestaan het, blyk asof dit deur die deelnemers as relevant en van waarde ervaar is. **Organisering van die opleidingsprogram** as derde dimensie se gemiddelde telling is 4,5. Hieruit kan ons aflei dat deelnemers tevrede was met die indeling van onderwerpe met spesifieke verwysing na geallokeerde tyd en volgorde van aanbieding.

Die **opleidingsbeampte se voorbereiding** het as gemiddelde telling 4,5 behaal. Hieruit kan ons die afleiding maak dat die fasiliteerder goed voorbereid was en oor genoegsame kennis beskik het om aan deelnemers se verwagtinge te voldoen. Die **aanbieding van die opleidingsprogram** se gemiddelde telling is 4,8. Die deelnemers was dus tot 'n groot mate tevrede met die aanbiedingsstyl van die fasiliteerder. Die laaste dimensie, die **vaardigheid van die opleidingsbeampte** se gemiddelde telling beloop 4,6. Die deelnemers het dus gevoel dat die opleidingsbeampte wel oor die nodige opleidingsvaardighede beskik om sodanige program aan te bied.

Ter opsomming kan die afleiding dus gemaak word dat die deelnemers die opleidingsprogram in Selfinsig baie positief ervaar het.

5.4 Opsomming

Dit blyk dat die deelnemers in die eksperimentele groep 'n beduidende verbetering ($p < 0,05$) oor die verloop van die navorsingsperiode ten opsigte van die gebruik, kennis oor en insig in kognitiewe herstrukturering en probleemoplossing as behartigingsvaardighede asook die hoeveelheid disfunksionele kognisies openbaar het.

In Hoofstuk 6 sal die gevolgtrekkings gemaak, uit die inligting verkry in Hoofstuk 5, bespreek word. In die bespreking sal spesifiek verwys word na die navorsinghipoteses in Hoofstuk 4 gestel.

HOOFSTUK 6

GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

6.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk sal sekere gevolgtrekkings op grond van die resultate verkry in die vorige hoofstuk, en sekere aanbevelings vir verdere navorsing gemaak word.

Die algemene doelstelling van hierdie ondersoek is om te bepaal wat die invloed van 'n kognitiewe herstrukturierungsprogram, in Selfinsig, op die denke van personeel is. Om hierdie algemene doelstelling te bereik, is drie spesifieke doelstellings geformuleer wat volledig in Hoofstuk 1 bespreek is. Daar kan verskeie algemene gevolgtrekkings gemaak word oor die mate waartoe daar in hierdie studie geslaag is om hierdie doelstellings te bereik.

6.2 Gevolgtrekkings

6.2.1 Kennis

Uit die resultate verkry in Hoofstuk 5 blyk dit duidelik dat daar 'n beduidende verskil is in die natoetskennistellings tussen die deelnemers wat die behandeling ondergaan het en dié wat nie die behandeling ondergaan het nie. Die deelnemers wat die opleidingsprogram deurloop het, het beduidend beter presteer as dié wat nie die program deurloop het nie.

Hieruit kan die afleiding dus met sekerheid gemaak word dat die opleidingsprogram in Selfinsig daarin geslaag het om die deelnemers se kennisvlak te verhoog. **Die resultate ondersteun dus navorsinghipotese 1** van hierdie studie naamlik dat die teoretiese kennis, soos gemeet deur die kennistoets, beduidend beter is vir die groepe wat die opleidingsprogram deurloop. **Navorsinghipotese 2 en statistiese hipoteses 7 en 8 word dus ook ondersteun**, naamlik dat daar geen beduidende verbetering in teoretiese kennis van deelnemers is wat nie die opleidingsprogram deurloop het nie.

'n Toename in kennis is ten opsigte van individue se verwysingsraamwerke en die ontstaan daarvan, die verskillende persoonlikheidskomponente, komponente van die ondervindingsleermodel en rationeel-emotiewe denke bewerkstellig.

6.2.2 Reaksie

Uit die resultate verkry in Hoofstuk 5 blyk dit duidelik dat daar 'n positiewe houding by die deelnemers bestaan teenoor die opleidingsprogram. Deelnemers se houding is gemeet ten opsigte van die volgende dimensies:

- doelwitbereiking;
- opleidingsmateriaal;
- organisering;
- voorbereiding van die fasiliteerder;
- aanbieding van die program;
- vaardighede van die fasiliteerder.

Die positiewe reaksie kan aan verskeie faktore toegeskryf word, byvoorbeeld die atmosfeer gehandhaaf in die program, die fasiliteite en deelnemers se belangstelling in die onderwerp.

6.2.3 Gedrag

Evaluering op die gedragvlak is gedoen met behulp van Ellis se Kognitiewe vraelys (aangepas).

Uit die resultate verkry in Hoofstuk 5 blyk dit duidelik dat die gedrag van die deelnemers, soos deur hulle gerapporteer op Ellis se Kognitiewe vraelys (aangepas), beduidend verbeter het vir die deelnemers wat die behandeling ontvang het. Bylae 9 toon ook dat die eksperimentele groep beduidend minder disfunksionele/irrasionele kennisies openbaar na deurloping van die program. Die natoetstellings op Ellis se Kognitiewe vraelys (aangepas) het op die verskillende dimensies afgeneem vir deelnemers wat die program deurloop het, maar geen beduidende verandering kan gerapporteer word vir deelnemers wat nie die behandeling ontvang het nie. Die afleiding kan dus gemaak word dat die resultate **navorsinghipoteses 3 en 4 asook statistiese hipoteses 1, 2, 3, 4 en 5 ondersteun**. Die navorsinghipoteses is onderskeidelik soos volg:

- Die aantal irrasionele kennisies soos gemeet deur Ellis se Kognitiewe vraelys (aangepas) verminder statisties beduidend by daardie groep(e) wat die program Selfinsig deurloop.
- Daar is geen statistiese beduidende afname in irrasionele kennisies, soos gemeet deur Ellis se Kognitiewe vraelys

(aangepas), by daardie groep(e) wat nie die program in Selfinsig deurloop nie.

Dit blyk dus duidelik dat die opleidingsprogram 'n beduidende positiewe invloed gehad het op die gedrag van die deelnemers. Hierdie bevinding ondersteun ook die bevindinge van Sieberhagen (1989) en Steyn (1990) dat RET as kognitiewe herstrukturingsmodel effektief aangewend kan word in die behandeling van disfunksionele kognisies, selfkonsep wysiging en stres hantering.

6.3 Aanbevelings

Ter afsluiting kan na sekere leemtes van die navorsingsprojek, sowel as na moontlike voorstelle ter verbetering van toekomstige ondersoeke, gekyk word.

Die projek het oor 'n relatief lang navorsingsperiode gestrek, naamlik vyf weke tussen voor- en nameting. Alhoewel daar 'n beduidende verskil in die deelnemers wat die opleidingsprogram deurloop het se gedrag gerapporteer kon word, bestaan daar 'n behoefte aan 'n longitudinale studie ten einde 'n werklike gedragsverandering te bevestig. Verdere nametings na drie maande, na ses maande en selfs na twaalf maande word aanbeveel.

Verdere navorsing kan ook gedoen word met betrekking tot verskillende behandelingstechnieke om Selfinsig te bevorder. Hier word spesifiek nie verwys na sielkundige en/of mediese modelle soos RET en TA nie, maar na die verskil in effektiwiteit tussen programme waar deelnemers ewekansig toegedeel word in groepe vir individuele terapisessies, groepterapisessies, gedragsterapie en marathonsessies. 'n Verdere

alternatief is om 'n holistiese program op te stel wat verskillende prosedures en tegnieke insluit. Die gevaar word egter geloop dat deelnemers aan te veel verskillende vaardighede blootgestel word en dat daar gevolglik te min tyd beskikbaar is om die vaardighede werklik in te oefen en te internaliseer.

Die vraag ontstaan ook rakende die keuse van die afhanklike veranderlikes in so 'n studie. In hierdie ondersoek is hoofsaaklik van vraelystipe meetmiddels gebruik gemaak. 'n Duidelike tekortkoming in hierdie ondersoek is die afwesigheid van afhanklike veranderlikes wat waardevolle inligting ten opsigte van beroepsfunksionering kan verskaf. Onderzoek kan gedoen word ten opsigte van die invloed van deurloping van 'n Selfinsig program op die behoud van mannekrag, werkafwesigheid, beroepsfrustrasie, en dies meer.

'n Verdere probleem wat uit die studie ontstaan, is die ondersoek na die potensiële, maar komplekse, verband tussen geslag, ouderdom en kwalifikasies met spesifieke verwysing na die identifisering en betwisting van irrasionele en disfunksionele kognisies.

'n Verdere aanbeveling met die oog op toekomstige navorsing van hierdie aard is om navorsing in ander organisasies in dieselfde en ook ander bedryfstakke in Suid-Afrika uit te voer om die veralgemeenbaarheid van hierdie ondersoek te toets. Die noodsaaklikheid hiervan sluit ook aan by die aanbeveling van McLeroy (1984) om ook nie-deelnemende kontrolegroepe by hierdie soort navorsingsprojek in te sluit. Dit sou desnoods moontlik wees om 'n kontrolegroep saam te stel uit die werknemers van 'n ander maatskappy as die een waar die ondersoek gedoen is.

Ten slotte moet dit in gedagte gehou word dat hierdie ondersoek op relatief "normale" (nie-kliniese) proefpersone gedoen is. Shaw en Blanchard (1983) se bevinding dat daar 'n kleiner ruimte vir verbetering by so 'n populasie is, word in hierdie studie bevestig. Tensy baie sensitiewe meetmiddels gebruik word, is dit moeiliker om statisties beduidende effekte aan te toon. By toekomstige navorsing kan daar dus van sensitiewer meetmiddels gebruik gemaak word as Ellis se Kognitiewe Vraelys (aangepas).

6.4 Slot

Op grond van die resultate kan afgelei word dat die onderhawige studie wel daarin geslaag het om die gestelde primêre doelstelling en spesifieke doelstellings te bereik.

Dit blyk uit die studie dat daar 'n komplekse verband bestaan tussen kognisies, rasioneel of irrasioneel, van individue en hulle selfkennis of Selfinsig. Alhoewel hierdie studie gepoog het om 'n bydrae te maak tot die beter begrip van menslike denke en menslike funksionering en die effektiewer meting daarvan, is daar nog heelwat ruimte vir verdere navorsing op hierdie terrein.

Die studie het ook daarin geslaag om Ellis se Kognitiewe vraelys so aan te pas dat dit deur die sielkunde-gemeenskap met groter sekerheid gebruik kan word om die irrasionele denke van individue te meet en daaruit irrasionele kernkognisies, volgens die vyf geïdentifiseerde faktore, vir toekomstige gebruik af te lei.

Die werklike waarde van die studie lê waarskynlik in die implikasies van die bevindings ten opsigte van doeltreffende bestuur van menslike

hulpbronne in organisasies. Personeelpraktisyns en Opleidingspersoneel kan met groter welslae hulle personeelkorps leer om rasioneel te dink en sodoende 'n bydrae maak tot hierdie personeel se psigiese gesondheid. Sodoende kan daar 'n positiewe bydrae gemaak word tot die verhoging in arbeidsproduktiwiteit in bedryfsorganisasies in Suid-Afrika. Bobat en Price (1994) ondersteun hierdie stelling in hulle ondersoek na die opleiding van Bedryfsielkundiges: *"If organisations adequately considered the mental and physical well-being of all workers, problems of low productivity; inefficiency; conflict and stress could be avoided"*.

Uit die resultate verkry, blyk dit dat die ondersoek daarin geslaag het om 'n bydrae te lewer tot die ontwikkeling en toepassing van sielkundige beginsels, prosedures en metodes vir die begrip en verligting van sielkundige belemmering en ongemak en veral die bevordering van die kwaliteit van werkslewe van individue.

BRONNELYS

Albano, C. (1974). Transactional Analysis on the job and communicating with subordinates. New York: AMACOM.

Allen, R.M. (1958). Personality assessment procedures. New York: Harper and Brothers.

Allport, G.W. (1951). Personality. A psychological interpretation. New York: Henry Holt.

Anastasi, A. (1982). Psychological testing (5th ed.). New York: MacMillan.

Bard, J.A. (1980). Rational emotive therapy in practice. Champaign: Research Press.

Barker, D. (1980). TA and training. Westmead: Gower Press.

Bechtel, W. (1988). Philosophy of mind: an overview for cognitive science. Hillsdale: Erlbaum.

Beck, A.T. (1963). Thinking and depression. Archives of General Psychiatry, 9, 324 - 333.

Belkin, G.S. (1980). Contemporary psychotherapies. Chicago: Rand McNally College Publishers.

Bellak, L. (1971). The thematic apperception test and the children's apperception test in clinical use. New York: Grune & Stratton.

Berne, E. (1961). Transactional Analysis in psychotherapy. New York: Grove Press.

Berne, E. (1964). Games people play. New York: Grove Press.

Berne, E. (1966). Principles of group treatment. New York: Oxford University.

Bobat, S. & Price, L. (1994). Industrial psychology training in South-Africa: The chameleon rears it's head. Ongepubliseerde ondersoek: Universiteit van Natal.

Botha, I. (1975). Die ontwikkeling en implementering van 'n opleidingsprogram vir metallurgiese prosesoperateurs as voorbereiding vir junior bestuursposte. Ongepubliseerde magistertesis: Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.

Boyle, P.A. (1981). Planning better programs. New York: McGraw-Hill.

Brandsma, J.M. (1975). Selfconcept, science, and the concept of a fallible human being. Rational Living, 10 (2), 15 - 17.

Braver, M.C.W. & Braver, S.L. (1988). Statistical treatment of the Solomon four-group design: a meta-analytical approach. Psychological Bulletin, 104, 150 - 154.

Burns, D.D. (1990). The feeling good handbook. New York: Penguin.

Caffarella, R.S. (1988). Program development and evaluation resource book for trainers. USA: John Wiley.

Camp, R.R., Blanchard, P.N. & Husczo, G.E. (1986). Towards a more organizationally effective training strategy and practice. USA: Prentice-Hall.

Campbell, D.T. & Stanley, J.C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research. Chicago: Rand McNally College Publishing Company.

Cascio, W.F. (1982). Applied psychology in personnel management. Reston: Reston Publishing Company.

Cilliers F.V.N. (1977). 'n Onderzoek na die psigodiagnostiese waarde van die TAT-Z in die meting van prestasie-motivering by 'n groep swart werkers. Ongepubliseerde magistertesis. Potchefstroomse Universiteit vir C.H.O.

Clarkson, P. (1992). Transactional Analysis psychotherapy: An integrated approach. London: Tavistock/Routledge.

Craig, R.L. (1976). Training and development handbook - A guide to human resource development. New York: McGraw-Hill.

Crawford, T. & Ellis, A. (1989). A dictionary of rational-emotive feelings and behaviors. Journal of Rational Emotive and Cognitive Behavior Therapy, 7 (1), 3 - 28.

De Clerk, T. (1991). Interpersoonlike konflikthantering - Ontwikkeling en implementering van 'n opleidingsprogram. Ongepubliseerde magistertesis. Universiteit van Stellenbosch.

Dember W.N. (1974). Motivation and the cognitive revolution. American Psychologist, 161 - 168.

Diekstra, R.F.W. (1989). Ik kan denken voelen wat ik wil: een handleiding tot het oplossen van emotionele problemen door rationele zelf-analyse. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

Diekstra, R.F.W. & Dassen, W.F.M. (1979) Inleiding tot de Rationele therapie. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Dryden, W. & Gordon, J. (1990). What is Rational-emotive therapy? Loughton: Gale Centre Publications.

Dunnette, M.D. (1976). Handbook of industrial and organizational psychology. Chicago: Rand McNally College Publishing Company.

Du Toit, J.M. (1985). Statistiese metodes. Stellenbosch: Kosmo-Uitgewery.

Du Toit, S.I. (1974). Die tematiese appersepsie-toets: 'n hulpmiddel vir die sielkundige. Pretoria: Academica.

Ehrenberg, L.M. (1983). How to ensure better transfer of learning. Training and Development Journal, 37 (2), 81 - 83.

Ellis, A. (1973). Are cognitive behavior and rational therapy synonymous. Rational Living, 8, 8 - 11.

Ellis, A. (1978). Brief psychotherapy in medical and health practice. New York: Springer.

Ellis, A. (1989). Rational-emotive therapy with alcoholics and substance abusers. New York: Pergamon Press.

Ellis, A. & Harper, R.A. (1975). A new guide to rational living. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Ellis, A. & Whiteley, J.M. (1979). Theoretical and empirical foundations of rational-emotive therapy. California: Brooks/Cole Publishing company.

Engelbrecht, A.S. (1989). Die rol van bestuursmotivering in bestuurspotensiaal, bestuursdoeltreffendheid en bestuurstevredenheid. Ongepubliseerde doktorsproefskrif. Universiteit van Stellenbosch.

Ernst, H.E. (1971). The diagrammed parent Eric Berne's most significant contribution. Transactional Annual Journal. 1, 49 - 58.

Fodor, J.A. (1988). Psychosemantics: the problem of meaning in the philosophy of mind. Cambridge: MIT Press.

Forgus, R. & Shulman B.H. (1979). Personality: A cognitive view. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Goldfried, M.R. & Sobocinski, D. (1975). Effect of irrational beliefs on emotional arousal. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 43 (4), 504 - 510.

Goldstein, I.L. (1986). Training in organizations: Needs assessment, development, and evaluation. California: Brooks/Cole Publishing Company.

Goodman, D.S. (1978). Emotional well-being through rational behavior training. Springfield: Thomas.

Gresse, A.J. (1984). 'n Bedryfsielkundige ondersoek na toesighouersopleiding in die Wes-Kaap. Ongepubliseerde magistertesis. Universiteit van Stellenbosch.

Grieger, & Boyd, J. (1980). Rational-emotive therapy - A skills-based approach. New York: Van Nostrand Reinhold Company.

Gunston, P.E. (1987). An investigation of the psychometric properties of the structured objective Rorschach test (SORT) used as a measurement of personality for a group of college students. Ongepubliseerde magistertesis. Universiteit van Stellenbosch.

Hamlyn, D.W. (1990). In and out of the black box: on the philosophy of cognition. Oxford: Blackwell.

Harris, T.A. (1973). I'm OK, you're OK. London: Pan Printing.

Harrower, M.R. (1978). Group techniques for the Rorschach test. In L. Abt & L. Bellak, (Eds.), Projective Psychology. New York: reprinted by Grove Press Inc.

Hauck, P.A. (1980). Brief counselling with RET. Philadelphia: Westminster.

Hay, J. (1992). Transactional Analysis for trainers. London: McGraw-Hill Book Company.

Hopson, B. & Scally, M. (1981). Lifeskills teaching. London: McGraw-Hill.

Ivancevich, J.M. & Glueck, W.F. (1983). Foundations of personnel/human resource management. Plano: Business Publications.

Jackendorff, R.S. (1992). Languages of the mind: essays on mental representation. Cambridge: MIT Press.

Jackson, D.J. & Borgatta, E.F. (1981). Factor analysis and measurement in sociological research. London: SAGE Publications.

James, M. (1977). Techniques in Transactional Analysis. London: Addison-Wesley Publishing Company.

James, M. & Jongeward, D. (1977). Born to win. Transactional Analysis with Gestalt experiments. California: Addison-Wesley Publishing Company.

Jensen, A.R. (1964). The Rorschach technique; a re-evaluation. Acta Psychologica, 22, p. 60 - 77.

Jongeward, D. (1976). Everybody wins: Transactional Analysis applied to organizations. Sydney: Addison-Wesley Publishing Company.

Jourard, S.M. (1964). The transparent self. Canada: D. van Nostrand Company.

Jung, C.G. (1963). The development of personality. London: Routledge & Paul.

Kaplan, R.M. (1987). Basic statistics for the behavioral sciences. Boston, Massachusetts: Allyn and Bacon.

Kelly, G.A. (1955). The psychology of personal constructs. New York: Norton.

Kerlinger, F.N. (1986). Foundations of behavioral research. New York: BS College Publishing.

Kinslinger, H.J. (1966). Application of projective techniques in personnel psychology since 1940. Psychological Bulletin, 66 (2), p. 134 - 149.

Kirkpatrick, D.L. (1975). Evaluating training programs. New York: McGraw-Hill.

Knoetze, F.F. (1966). Die Rorschach-profiel van 'n groep begaafde St. IV-leerlinge. Ongepubliseerde magistertesis. Universiteit van Suid-Afrika: Pretoria.

Knowles, M.S. (1980). The modern practice of adult education. New York: Cambridge.

Kolb, D.A. & Rubin, I.M. & McIntyre, J.M. (1979). Organizational psychology: a book of readings. New Jersey: Prentice-Hall.

Kovel, J. (1976). A complete guide to therapy. From Psychoanalysis to Behaviour Modification. Harmondsworth: Penguin Books Ltd.

Krug, S.E. ((1981). Interpreting 16pf profile patterns. Illinois: Institute for personality and ability testing Inc.

Lategan, J.C. (1987). Die effektiwiteit van rasioneel-emotiewe terapie in die behandeling van adolessente met selfkonsepprobleme. Ongepubliseerde magistertesis. Universiteit van Stellenbosch.

Lawley, D.N. & Maxwell, A.E. (1963). Factor analysis as a statistical method. London: Butterworths.

Lippitt, G.L. (1975). Management development and training handbook. London: McGraw-Hill.

Lindhard, N. (1990). Lifeskills in the classroom. Cape Town: Maskew Miller Longman.

Lodder, I. (1993). 'n Verkennende studie oor die verskynsel lewensvaardighede, met spesifieke verwysing na die manifestering van die verskynsel in die bedryf. Ongepubliseerde magistertesis. Universiteit van Stellenbosch.

Louw, S.A. (1987). Handleiding van die SORT. Pretoria: RGN.

Makan, C. (1985). Training today. IPB Joernaal, 3 (11), 22 - 26.

Marascuilo, L.A. & Serlin, R.C. (1988). Statistical methods for the social and behavioral sciences. New York: W.H. Freeman and company.

McClendon, R. (1977). My mother drives a pickup truck. In Barnes, G. (Ed). Transactional Analysis after Eric Berne. New York: Harper's College Press.

McLeroy, K.R. & Green, L.W. & Mullen, K.D. & Foshee, V. (1984). Assessing the effects of health promotion in worksites: A review of the stress program evaluations. Health Education Quarterly, 11, 379 - 401.

Möller, A.T. (1989). Rasioneel-emotiewe terapie in die praktyk. Stellenbosch: Universiteits Uitgewers.

Morrison, J.H. & O' Hearn, J.J. (1977). Practical Transactional Analysis in management. London: Addison-Wesley Publishing Company.

Munsen, L.S. (1984). How to conduct training seminars. New York: McGraw-Hill.

Nadler, L.L. (1985). The handbook of human resource development. New York: Wiley.

Nadler, L. (1982). Designing training programs: the critical events model. Massachusetts: Addison-Wesley.

Nadler, L.L. (1988). Designing training programs: The critical events model (2nd ed.). Massachusetts: Addison-Wesley.

Neck, C.P. & Manz C.C. (1992). Thought self-leadership: The influence of self-talk and mental imagery on performance. Journal of Organizational Behavior, 13, 681 - 699.

Neisser, U. (1976). Cognition and reality: principles and implications of cognitive psychology. San Francisco: Freeman.

Nel, E. (1991). Die invloed wat agtergrondmusiek in advertensies en tipe en vlak van betrokkenheid uitoefen op verbruikers se houding teenoor advertensie, houding teenoor handelsmerk en koopintensie. Ongepubliseerde magistertesis. Universiteit van Stellenbosch.

Nelson-Jones, R. (1982). Practical counselling and helping skills: helping clients to help themselves. London: Cassell.

Newmark C.S. (1972). Professional opinions with regard to Ellis' irrational beliefs. Journal of Clinical Psychology, 28, 452 - 454.

Newmark C.S. (1973). Endorsement of Ellis' irrational beliefs as a function of psychopathology. Journal of Clinical Psychology, 29, 300 - 302.

Norusis, M.J. (1983). SPSS-X user's guide. New York: McGraw-Hill.

Nunnally, J.C. (1978). Psychometric theory. New York: McGraw-Hill.

Parks, C. (1975). Eliminating self-defeating behaviors and change in locus of control. The Journal of Psychology, 91, 115 - 120.

Patterson, C.H. (1980). Theories of counseling and psychotherapy. New York: Harper & Row.

Peck, M.S. (1990). The road less travelled. London: Arrow.

Pelser, A.J.K. (1958). Die psigodinamiese grondslag van projeksietegnieke, met spesiale verwysing na die voorlopige opstelling van so 'n tegniek vir laerskoolkinders. Ongepubliseerde doktorale proefskrif. Universiteit van Pretoria.

Pervin, L.A. (1980). Personality: Theory, assessment and research (3rd ed.). New York: John Wiley & Sons.

Phillips, J.J. (1987). Handbook of training evaluation and measurement methods. Houston: Gulf Publishing Company.

Piaget, J. (1977). The development of thought: equilibration of cognitive structures. Oxford: Blackwell.

Pretorius, J.W.M. (1976). Kinderlike belewing. Johannesburg: Perskor Uitgewery.

Rimm, D.C. & Litvak, S.B. (1969). Self-verbalization and emotional arousal. Journal of Abnormal Psychology, 74 (2), 181 - 187.

Rodoff, B. (1991). Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context. New York: Oxford University Press.

Rollins, M. (1989). Mental imagery: on the limits of cognitive science. New Haven: Yale University Press.

Russel, P.L. & Brandsma, J.M. (1974). A theoretical and empirical integration of the rational-emotive classical conditioning theories. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 42 (3), 389 - 397.

Sank, L.I. & Shaffer, C.S. (1984). A therapist's manual for cognitive behavior therapy in groups. New York: Premier Press.

SAS Institute Inc. (1985). SAS user's guide: Basics. (version 5 edition). Cary: Author.

Schall, R. (1992). Estimating treatment effects when subjects learn from the pretest. South African Statistical Journal, 26 (1), 61 - 73.

Scheurkogel, R. (1992). Kliniese hipnoterapie as fasiliterende faktor van rasioneel-emotiewe terapie in die behandeling van eksamenangs. Ongepubliseerde magistertesis. Universiteit van Stellenbosch.

Schilderlinck, J.H.F. (1970). Factor analysis applied to developed and developing countries. Rotterdam: Wolters - Noordhoff Publishing.

Schuyler, D. (1990). A practical guide to cognitive therapy. New York: Norton.

Serfontein, S. (1984). Ontwikkeling van 'n opleidingsprogram. Ongepubliseerde kursushandleiding. Pretoria.

Shaw, E.R. & Blanchard, E.B. (1983). The effects of instructional set on the outcome of a stress management program. Biofeedback and Self-regulation, 8, 555 - 565.

Sieberhagen, J.J. (1989). Kognitiewe herstrukturering en selfkonsep wysiging. Ongepubliseerde doktorsproefskrif. Universiteit van Stellenbosch.

Smit, G.J. (1980). Psigometrika. Pretoria: HAUM.

Solomon, R.L. (1949). An extension of control group design. Psychological Bulletin, 46, 137 - 150.

Stewart, I. & Jones, V. (1987). TA today. Nottingham: Lifespace Publishing.

Steyl, L. (1977). Die verband tussen TAT-stories en skoolprestasies. Ongepubliseerde magistertesis. Universiteit van Stellenbosch.

Steyn, T. (1990). Rasioneel-emotiewe terapie en disfunksionele kognisies by adolessente met depressie. Ongepubliseerde magistertesis. Universiteit van Stellenbosch.

Steyn, W. (1978). Personeelopleiding deur die groot werkgewer: 'n studie van die teorie en praktyk van personeelopleiding in die Suid-Afrikaanse staatsdiens. Potchefstroom: PU vir CHO.

Swanepoel, J.C. (1964). Persoonlikheidsontleding van 'n groep alkoholiste met behulp van die TAT toets. Ongepubliseerde magistertesis. Universiteit van Pretoria.

Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (1983). Using multivariate statistics. New York: Harper & Row.

Ter Morshuizen, J.D. (1983). The development and evaluation of a training programme for first-line supervisors. Ongepubliseerde magistertesis. Universiteit van Port Elizabeth.

Tracey, W.R. (1984). Designing training and development systems (rev. ed.). New York: Amacom.

Trautman, R.L. & Erskine, R.G. (1981). Ego state analysis: A comparative view. Transactional Analysis Journal, 11 (2), 178 - 185.

Van der Merwe, H.J. (1980). Volwasse leer: Die riglyne. Ongepubliseerde artikel: Bellville: SANLAM - Reproduksie.

Walen, S.R. & DiGuiseppe, R. & Wessler, R.L. (1980). A practitioner's guide to Rational-emotive therapy. New York: Oxford University Press.

Walen, S.R. (1992). A practitioner's guide to rational-emotive therapy. New York: Oxford University Press.

Watson, J.B. (1983). Psychology as the behaviorist views it. Psychological Review, 20, 158 - 177.

Weisman, G. (1980). The winner's way. A Transactional Analysis guide for living, working, and learning. California: Brooks/Cole Publishing Company.

Wessler, R.A. & Wessler, R.L. (1980). The principles and practice of rational-emotive therapy. San Francisco: Jossey-Bass.

Woollams, S. & Brown, M. (1979). The total handbook of transactional analysis. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice- Hall.

Bylae: 1

KRITERIA VIR DIE BEPALING VAN OPLEIDINGSPRIORITEITE

(SORK IN CAFFARELLA, 1988, P. 91)

CRITERIA	DESCRIPTION
	<i>Important Criteria</i>
Number of people affected	An estimate of how many people would be involved if a specific need were addressed.
Contribution of goals	The degree to which meeting the need would contribute to the attainment of organizational goals.
Immediacy	The degree to which each need requires immediate attention.
Instrumental value	The degree to which one need will have a positive or negative effect on meeting other needs.
Magnitude of discrepancy	The relative size of the gap (measurable discrepancy) between the present state of affairs and a more desirable future state of affairs.
	<i>Feasibility Criteria</i>
Educational efficacy	The degree to which a training intervention (program or series of programs) can contribute to eliminating the need.
Availability of resources	The degree to which the resources necessary to meet the need would be available if it is decided that the need should be addressed (e.g. personnel, financial, equipment, facilities).
Commitment to change	The degree to which those with vested interests (e.g. participations, supervisors, top management) are committed to eliminating the need. This commitment may be positive or negative.

Bylae: 2

OPLEIDINGSFORMATE

(CAFFARELLA, 1989, P. 118)

CATEGORY	FORMAT	DESCRIPTIONS
Individual	Apprenticeship	Formal or informal relationship between employer and employee by which the employee is trained for a craft or skill through practical experience under the supervision of experienced workers.
	Coaching	One on one learning by demonstration and practice, with immediate feedback, usually conducted by the employee's immediate supervisor.
	Programmed instruction	Use of programmed tests and booklets. Material is presented in a planned sequence of steps with immediate feedback given on the extend of person's learning.
	Computerbased instruction (CBI)	Computerbased instruction is a hardware and software system in which the computer software program teaches a student. Normally CBI is interactive with the student, who responds to questions from the computer and the computer modifies the instruction based on these responses.
	Independent reading/study	Reading and study of selected materials (e.g. books, journals, trade materials) by individual learners. May receive assistance with this learning from other people (e.g. supervisor, teachers, librarian).
Small group	Course/class	A group with a definite enrollment that meets at predetermined times for the purpose of studying a specified subject matter under the direction of an instructor.
	Seminar	The focus is on learning from discussion of experiences and projects of group members. Participants in the group have sufficient knowledge and skill in the content material of the seminar. Instructor acts primarily as a resource person.

Bylae 2 vervolg/...

Bylae: 2 (vervolg)

CATEGORY	FORMAT	DESCRIPTIONS
Large group	Workshop	An intensive group activity that emphasizes the development of individual skills and competencies in a defined content area. Emphasis is placed on group participation and product output.
	Clinic	Session focuses on a single problem or skill in which participants present case illustrations of practice problems to an expert or panel of experts. The experts serve in consultant roles.
	Trip/tour	Taking a group of people to visit an object or place for onsite observation and learning.
	Conference/ convention	One or more days of meetings with one of the primary purposes being education to present information, exchange experiences, improve or learn new skills and/or engage in problemsolving activities. Sessions include large and small group meetings with a variety of instructional strategies used.
	Institute	Intensive sessions, usually over several days, emphasizing the acquiring of knowledge and skill in a specialized area of practice.
	Lecture series	A series of presentations in which one or more speakers present materials on a given topic over a specified period of time.
	Exhibits	A stationary display of ideas, products and/or processes.
	Telecommuni- cations	Training sessions are sent via television or satellite disk to a variety of training sites. This may include voice only teleconferencing, oneway video teleconferencing, or interactive video teleconferencing.

DAG 1

INSTRUKTEURSGIDS: SELFINSIG

TYD	AKTIVITEIT	HULPMIDDELS
08:30 - 08:45	<p><i>Verwelkoming</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Administratiewe reëlings ▪ Programinhoud ▪ Metodologie: Teorie/Oefeninge/Gevallestudies/Video's 	
08:45 - 09:15	<p><i>Spanwerk</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Instrukteur verdeel deelnemers in twee/drie groepe. ▪ Spanne gaan na spankamer om twee vrae te beantwoord. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vrese vir die drie dae, bv. optrede voor groep. ▪ Verwagtinge vir die drie dae, bv. om iets oor kommunikasie te leer. 	Blaaibord
09:15 - 09:30	<p><i>Terugvoering</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Die spanne gee terugvoer oor twee vrae. ▪ Fasiliteerder kontrakteer met deelnemers oor vrese/verwagtinge. 	Blaaibord

TYD	AKTIVITEIT	HULPMIDDELS
09:30 - 09:45	<p><i>Ysbreker</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Doen "Suurlemoen oefening" met deelnemers. ■ Elke deelnemer moet een suurlemoen uit sak neem. ■ Vra deelnemers om hulle suurlemoen te leer ken deur eienskappe neer te skryf. ■ Vra wat is suurlemoen se swakpunte/sterkpunte. ■ Neem suurlemoene in en meng voor die groep. ■ Sprei suurlemoene op grond uit en vra deelnemers om hulle eie suurlemoen te kom haal. 	
9:45 - 10:00	<p><i>Inset</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Doel van oefening is: <ul style="list-style-type: none"> ■ om die belangrikheid van individuele verskille te verduidelik; ■ die belangrikheid van waarneming; ■ sensitiviteit vir persoonlike karaktereieenskappe. 	
10:00 - 10:30	<p><i>TEE</i></p>	

TYD	AKTiwITEIT	HULPMIDDELS
10:30 - 10:40	<p><i>Inset</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Doelstellings van die program: ■ Om 'n verhoging te bewerkstellig in die teoretiese kennis t.o.v. persoonlikheidsvorming en persoonlikheidskomponente, individuele kommunikasiestyle en rasionele denke; ■ Om 'n afname te realiseer in die aantal irrasionele kennisies van admin. personeel deur kursus-gangers se vaardighede te ontwikkel om rasioneel te dink; ■ Om 'n positiewe reaksie by die deelnemers t.o.v. die bywoning van die program te verkry. 	<p>TP 1</p> <p>Program lêer</p>
10:40 - 11:10	<p><i>Inset</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Persoonlikheidsteorië ■ Verduidelik die konsep persoonlikheid. ■ Verduidelik drie komponente: kognitief, konatief en affektief. 	<p>Blaaibord</p>
11:10 - 11:30	<p><i>Spanwerk</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Die doelwit van hierdie oefening is om elke deelnemer die geleentheid te gee om 'n probleem op te los deur aan hulle gevallestudie een uit te deel. ■ Aktiwiteit word gedoen deur deelnemers eers die geval self te laat oorweeg en daarna in spanne. 	<p>Uitdeelstuk 1</p>

TYD	AKTIWITEIT	HULPMIDDELS
11:30 - 12:00	<p><i>Terugvoering</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Deelnemers word gevra om terugvoer te verskat oor gevallestudie. ▪ Belangrike punte word uitgewys: <ul style="list-style-type: none"> ▪ redenasies aan begin kognitief; ▪ a.g.v. min inligting word aannames gemaak; ▪ as gevolg hiervan word bespreking baie uit affektiewe komponent gelei. 	
12:00 - 13:00	<p><i>Inset</i> <i>Roluitklaring in lewe</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fasiliteerder begin deur 'n fiktiewe persoon se lewensrolle te verduidelik. ▪ Verskillende stadia word deurgegee, rolle nou vertolk, rolle wat wil aanleer, rolle wat wil afleer. ▪ Elke deelnemer kry papier om eie lewensrolle te teken. ▪ Bespreking in groep deur deelnemers van hulle rolle. ▪ Doelwit van oefening: <ul style="list-style-type: none"> ▪ om deelnemers te wys op hoe hulle hulle tyd nou spandeer; ▪ om deelnemers te help om prioriteite te stel; 	<p>Blaaibord Uitdeelstuk 2</p>

TYD	AKTiwITEIT	HULPMIDDELS
	<ul style="list-style-type: none"> om deelnemers te help om hulle huidige lewenssituasie te evalueer en toekoms beplanning te doen; om deelnemers die geleentheid te bied om hulle lewenssituasie met ander te deel. 	
13:00 - 14:00	<p><i>ETE</i></p>	
14:00 - 15:00	<p><i>Lewensprofiel</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Fasiliteerder begin deur weer 'n fiktiewe persoon se lewensprofiel te trek, waar die horisontale as hulle ouderdom voorstel en vertikale as hulle ervaringslewe. Vra deelnemers om hulle eie profiel te trek. Bespreek in groep die deelnemers se profiel t.o.v. probleemarea's en gevoelens t.o.v. sekere gebeure op die profiel. Doelstellings vir sessie: <ul style="list-style-type: none"> om deelnemers te help om na die verloop van hulle lewe te kyk; om klimaat van vertroue in 'n kleingroepie te vestig; om krities na verlede en toekoms te kyk. 	<p>Blaibord Uitdeelstuk 3</p>
15:00 - 15:20	<p><i>TEE</i></p>	

TYD	AKTIVITEIT	HULPMIDDELS
15:20 - 16:00	<p><i>Inset</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Bespreek proses van verwerking van traumatiese ervarings. ■ Wys op sewe stappe van grafiek. ■ Laat deelnemers hulle ervaringe deel; verwys deurentyd terug na lewensprofiel. ■ Doelstellings vir sessie: <ul style="list-style-type: none"> ■ om proses te verduidelik en konsep "verwerking"; ■ om deelnemers hulle eie ervaringe te laat deel; ■ om deelnemers die geleentheid te gee om kritiese evaluering te doen t.o.v. hulle eie styl van verwerking; ■ om deelnemers te leer om hulp van ander te aanvaar in die verwerkingsproses in die toekoms. 	<p>Blaaibord</p> <p>Uitdeelstuk 4</p>
16:00 - 16:15	<p><i>Afsluiting</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Som dag se aktiwiteite op. ■ Gee geleentheid vir vrae. 	

DAG 2

TYD	AKTIWITEIT	HULPMIDDELS
08:30 - 08:45	<i>Hanteer enige vrae van dag een.</i>	
08:45 - 09:15	<i>Video:</i> The miracle man	Video
09:15 - 10:00	<i>Inset:</i> <ul style="list-style-type: none">■ Behandel die vier kommunikasiestyle:<ul style="list-style-type: none">■ Vra en Beheer;■ Sê en Beheer;■ Sê en Wys.■ Vra en wys	Blaaibord Uitdeelstuk 5
10:00 - 10:30	<i>TEE</i>	

TYD	AKTiwITEIT	HULPMIDDELS
10:30 - 10:45	<p><i>Inset</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Noem en beskryf die faktore wat 'n deurlopende invloed op elke kommunikasiestyl kan hê. 	
10:45 - 11:00	<p><i>Spanwerk</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Laat elke deelnemer sy eie kommunikasiestyl bereken deur voltooiing van die kommunikasiestyl-vraelys. ■ Maak seker dat die deelnemers die vraelys korrek voltooi. ■ Laat deelnemers hulle vraelyste nasien deur instruksies te verskaf. ■ Laat deelnemers hulle grafieke voltooi deur punttellings oor te dra na grafiek. 	Uitdeelsuk 6
11:00 - 11:30	<p><i>Inset</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Verduidelik aanpassingstrategie. 	Blaaibord
11:30 - 12:30	<p><i>Spanwerk</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Vra deelnemers om in hulle kommunikasiestyle te verdeel. 	

TYD	AKTIVITEIT	HULPMIDDELS
	<ul style="list-style-type: none"> Laat groepe die volgende vrae beantwoord: <ul style="list-style-type: none"> wat is hulle eie sterkste eienskappe en irriterendste trekke; wat in ander drie groepe irriteer hulle en sien hulle as hierdie groepe se sterk eienskappe. 	
12:30 - 13:00	<p><i>Terugvoer</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Laat deelnemers terugvoer verskat. Doelstellings: <ul style="list-style-type: none"> om deelnemers insig in kommunikasiestyle te gee; om deelnemers insig te gee in individuele verskille. 	
13:00 - 14:00	<i>ETE</i>	
14:00 - 15:00	<p><i>Persepsies</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Vra deelnemers om na die foto's te kyk. Hulle moet individueel neerskryf presies wat hulle ervaar. Laat groepe nou hulle ervarings met mekaar deel. 	Uitdeelsuk 7

TYD	AKTiwITEIT	HULPMIDDELS
	<ul style="list-style-type: none">■ Doelstellings:<ul style="list-style-type: none">■ om deelnemers insig in persepsies te gee;■ om deelnemers attend te maak op verskillende response vanaf een stimulus.	
15:00 - 15:20	<i>TEE</i>	
15:20 - 16:00	<p><i>Positiewe Terugvoer</i></p> <ul style="list-style-type: none">■ Fasiliteerder deel aan elke deelnemer genoeg papier uit om aan elke ander deelnemer 'n boodskap te kan skryf.■ Fasiliteerder vra deelnemers om aan elke ander deelnemer 'n boodskap te skryf wat homself sal laat goed voel oor homself.■ Verskat riglyne vir die boodskap, bv. dit moet persoonlik, spesiaal en spesifiek wees.■ Neem boodskappe in en laat deelnemers dit lees.■ Vra elke deelnemer om die boodskap wat vir hom die meeste beteken het met die groep te deel en enige boodskap wat hulle nog nooit ontvang het nie.■ Doelstelling van sessie:<ul style="list-style-type: none">■ om klimaat van vertroue, selfaantvaarding en erkenning te vestig;■ om deelnemers die gevoel te laat ervaar om terugvoer te gee en te ontvang;■ om deelnemers te leer om oor hulle eie positiewe eienskappe te gesels.	

TYD	AKTIVITEIT	HULPMIDDELS
16:00 - 16:15	<i>Afsluiting dag twee</i> <ul style="list-style-type: none">■ Som dag se aktiviteite op.■ Gee geleentheid vir vrae.	

DAG 3

TYD	AKTIVITEIT	HULPMIDDELS
08:30 - 08:45	<i>Hanteer enige vrae van dag twee.</i>	
08:45 - 10:00	<i>Inset</i> <ul style="list-style-type: none">■ Noem en beskryf die ontstaan van RET.■ Verduidelik die teorie van RET.■ Verduidelik praktiese werking van RET.	TP 2 TP 3 - 5 TP 6 Uitdeelsuk 8
10:00 - 10:30	<i>TEE</i>	

TYD	AKTIVITEIT	HULPMIDDELS
10:30 - 11:30	<i>Inset</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Verduidelik die defenisie en kriteria van rasionele en irrasionele kennisies. ▪ Noem en verduidelik kern irrasionele kennisies. 	TP 7 TP 8 - 11
11:30 - 13:00	<i>Spanwerk</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fasiliteer groep om hul eie irrasionele kennisies te identifiseer. ▪ Fasiliteer t.o.v. betwistingsproses. 	
13:00 - 14:00	<i>ETE</i>	
14:00 - 15:00	<i>Spanwerk</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fasilitering van betwistingsproses. 	
15:00 - 15:20	<i>TEE</i>	

TYD	AKTiwITEIT	HULPMIDDELS
15:20 - 16:00	<i>Inset</i> <ul style="list-style-type: none"> ■ Verduidelik denkfoute en bespreek. ■ Verduidelik voordele van RET. 	TP 12 - 15 TP 16
16:00 - 16:15	<i>Afsluiting van program</i> <ul style="list-style-type: none"> ■ Som program op. ■ Gee geleentheid vir vrae. ■ Wys video: Ou Mutual advertensie. 	Video

KURSUSBEOORDELINGSVORM

NAAM VAN KURSUS : _____

NAAM VAN KURSUSLEIER : _____

DATUM : _____

Hierdie beoordelingsvorm is 'n gestruktureerde hulpmiddel om Personeelontwikkeling te help om bovermelde kursus sowel as die aanbieders te evalueer. Ons wil u versoek om die vorm so eerlik as moonlik te voltooi. U naam hoef nie op die vorm te verskyn nie.

1. INHOUD VAN DIE KURSUS

- 1.1 Dink u dat die inhoud van die kursus 'n praktiese en bruikbare invloed op u werksituasie sal hê? Motiveer asseblief u antwoord.

- 1.2 Het u presies geweet wat om te doen op elke stadium in die kursus? Indien nie, noem asseblief die aktiwiteit/e waartydens probleme ondervind is.

1.3 Wat is u gevoel oor die standaard van die kursus?

1.4 Wat is u opinie omtrent die hoeveelheid tyd wat vir die praktiese werk en selfoefening beskikbaar gestel is?

1.5 Uit watter *aktiwiteit* het u die meeste geleer? Motiveer.

1.6 Uit watter *aktiwiteit* het u die minste geleer? Motiveer.

- 1.7 Aan watter *aktiwiteite* voel u moet meer/minder tyd gespandeer word? Motiveer.

- 1.8 Evalueer asseblief die volgende aspekte in die kursus deur u antwoord met 'n kruisie (X) in die toepaslike ruimte aan te dui:

	SWAK	BEVREDIGEND	GOED	UITSTEKEND
- Inligtingstukke				
- Transparante				
- Video's				
- Voorbeelde				
- Spanaktiwiteite				
- Tydsindeling				
- Volledigheid				
- Selfontwikkeling				
- Toepasbaarheid				

Algemene opmerkings oor bogemelde faktore:

- 1.9 Is daar enige onderwerp wat u voel by toekomstige aanbiedinge bygevoeg/uitgelaat behoort te word ter verbetering van die kursus? Motiveer en noem die onderwerp.

2. **DIE KURSUSGANGER**

- 2.1 Wat was u gevoel vooraf oor die kursus?

- 2.2 Hoe voel u nou oor die kursus?

- 2.3 Van watter persoonlike leemtes het u tydens die kursus bewus geraak?

3. DIE KURSUSLEIER

3.1 Beoordeel die kursusleier aan die hand van die volgende aspekte/faktore:

	SWAK	BEVREDIGEND	GOED	UITSTEKEND
- Vakkundigheid				
- Voorbereiding				
- Kommunikasie vaardigheid				
- Mate waarin geslaag is om probleme op te los				
- Vriendelikheid				
- Entoesiasme				

Algemene opmerkings oor bogemelde faktore:

3.2 Wat was vir u hinderlik in die kursusleier se maniere en optrede?

- 3.3 Hoe sal u die tempo van die aanbieding beskryf? (bv. te vinnig, net reg, te stadig.)

4. **ALGEMEEN**

- 4.1 'n Kollega in u afdeling vra u om die kursus te beskryf. Som u antwoord in die onderstaande ruimte op.

Bylae: 5

MEETINSTRUMENTE VIR DIE EVALUERING VAN DIE ONTWIKKELDE OPLEIDINGSPROGRAM IN SELFINSIG

REAKSIEVRAELYS

1. ALGEMEEN

Het u al by 'n vorige geleentheid enige opleiding in inter-persoonlike selfinsig ontvang.

JA 1 NEE 0

Ten einde ons behulpzaam te wees in die evaluering van die kwaliteit van die opleidingsprogram, vra ons u om asseblief die onderstaande vrae eerlik te beantwoord. Trek 'n kruisie in die blokkie wat u siening met betrekking tot die vraag die beste beskryf.

- | | | |
|---|---|------------|
| 1 | - | BESLIS NEE |
| 2 | - | NEE |
| 3 | - | ONSEKER |
| 4 | - | JA |
| 5 | - | BESLIS JA |

2. INHOUD VAN DIE OPLEIDINGSPROGRAM

	<i>Be- slis Nee</i>	<i>Nee</i>	<i>Onse- ker</i>	<i>Ja</i>	<i>Be- slis Ja</i>
Is die opleidingsdoelwitte duidelik aan u gestel deur die opleidingsbeampte?	1	2	3	4	5
Het die opleidingsprogram aan u verwagtings voldoen?	1	2	3	4	5
Beskou u die opleidingsmateriaal as relevant en waardevol?	1	2	3	4	5
Is die opleidingsmateriaal teen 'n toepaslike tempo aangebied?	1	2	3	4	5
Is daar tydens die opleidingsprogram voldoende tyd toegelaat vir elke onderwerp?	1	2	3	4	5
Is daar tydens die opleidingsprogram 'n "gesonde" balans gehandhaaf ten opsigte van lesings, die invul van instrumente, groepbesprekings en praktiese oefeninge?	1	2	3	4	5
Is daar tydens die opleidingsprogram effektief gebruik gemaak van visuele hulpmiddels?	1	2	3	4	5
Was die opleidingsprogram georganiseerd m.a.w. het die verskillende onderwerpe logies op mekaar gevolg?	1	2	3	4	5
Het die praktiese oefeninge verband gehou met die werksituasie?	1	2	3	4	5
Voel u dat u die onderwerp van die opleidingsprogram, naamlik selfinsig, tydens die opleidingsprogram in 'n groot mate bemeester het?	1	2	3	4	5

3. VAARDIGHEID VAN DIE OPLEIDINGSBEAMPTTE

	<i>Be- slis Nee</i>	<i>Nee</i>	<i>Onse- ker</i>	<i>Ja</i>	<i>Be- slis Ja</i>
Was die opleidingsbeampte entoesiasties?	1	2	3	4	5
Was die opleidingsbeampte voorbereid?	1	2	3	4	5
Beskik die opleidingsbeampte oor deskundige kennis met betrekking tot selfinsig?	1	2	3	4	5
Het die opleidingsbeampte moeite gedoen om u gemaklik en ontspanne te laat voel?	1	2	3	4	5
Beskik die opleidingsbeampte oor opleidingsvaardighede?	1	2	3	4	5
Is teoretiese terme en konsepte duidelik deur die opleidingsbeampte gedefinieer?	1	2	3	4	5
Was instruksies vir die uitvoering van praktiese oefeninge duidelik?	1	2	3	4	5
Is daar doeltreffend gebruik gemaak van hulpmiddels tydens die opleidingsprogram?	1	2	3	4	5
Was die opleidingsbeampte in staat om groepbesprekings suksesvol te stimuleer?	1	2	3	4	5
Is daar by die vooropgestelde tydskedule gehou?	1	2	3	4	5

Bylae : 6

KENNISTOETS

NAAM: _____

Voltooi die onderstaande deur 'n sirkel om die blokkie van u keuse te maak.

1. Die volgende drie komponente vorm deel van die _____ model:
prossering, onderrig, hersien.

- hersieningsmodel
- onderrigmodel
- ondervindingsleermodel
- prosesseringsmodel

2. Uit watter drie komponente bestaan 'n mens se persoonlikheid?

- kognitief, affektief, lokotief
- konatief, lokotief, kognitief
- konatief, kognitief, affektief
- affektief, konatief, lokotief

3. Wat jy van jou self dink word jou _____ genoem.

- persoonlikheid
- selfinsig
- self-konsep
- houding

4. Die algemene model vir verandering en aanpassing daarby bestaan uit _____ stappe.
- drie
 - sewe
 - vyf
 - ses
5. Die kommunikasiestylmodel bestaan uit die volgende komponente:
- vra, beheer, wys
 - vra, sê, wys, beheer
 - vra, toon, beperk, sê
 - vra, sê, wys, beperk
6. Die model voorgestel vir die hantering van traumatiese ervarings se laaste komponent is:
- verwerking
 - aanvaarding
 - soeke na betekenis
 - toetsing
7. Ellis se teorie oor rasionele denke skryf 'n proses voor om negatiewe kognisies te beperk. Die proses in kort bestaan uit drie komponente, nl die _____
- A-B-C
 - F-H-I
 - X-Y-Z
 - W-X-Y

8. Wanneer 'n sê-en-wys persoon by 'n persoon in die vra-en-beheer styl wil aanpas moet hy:
- meer sê, minder wys
 - minder vra, minder wys
 - meer sê, meer wys
 - meer vra, minder wys
9. Watter kommunikasie-styl word oor alle situasies as die effektiefste beskou?
- vra en wys
 - sê en beheer
 - vra en beheer
 - nie een van bogenoemde nie
10. Om probleme effektief op te los moet die volgende stappe geneem word:
- identifiseer die probleem, lys opsies en besluit
 - identifiseer die probleem, kry inligting, verwerk die inligting, besluit
 - identifiseer die probleem, evalueer, kry opsies, besluit, wees aanspreeklik vir keuses
 - identifiseer die probleem, lys opsies, lys gevolge, besluit, evalueer
11. Watter van die volgende pas nie?
- oordrywing
 - oorveralgemening
 - konformerings
 - foutiewe afleidings

12. Ellis beskou die mens as 'n rasionele en _____ wese.

- irrasionele
- absolutistiese
- digotome
- totale

Bylae: 7

ELLIS SE KOGNITIEWE VRAELYS**NAAM:****Instruksies**

*Antwoord asseblief die volgende items so eerlik as moontlik; net dan gaan dit vir jou die moeite werd wees. Lees elke item sorgvuldig deur. Trek dan 'n sirkel om een van die woorde **ALTYD**, **GEREELD**, **SOMS**, **SELDE** of **NOOIT**, om aan te dui hoe dikwels jy die gevoel het wat in die item beskryf word. Met ander woorde, as jy gereeld 'n mislukking voel as jy 'n fout maak terwyl ander vir jou kyk, trek 'n sirkel om **GEREELD**.*

Maak seker dat jy net een sirkel by elke item trek. Moenie items oorslaan nie. Wees asseblief eerlik.

(A)	Altyd	Die gedrag word 100% van die tyd openbaar.
(G)	Gereeld	Die gedrag word 75% van die tyd openbaar.
(O)	Soms	Die gedrag word 50% van die tyd openbaar.
(S)	Selde	Die gedrag word 25% van die tyd openbaar.
(N)	Nooit	Die gedrag word 0% van die tyd openbaar.

AANVAARDING

- | | | | | | | | |
|----|--|----------|----------|----------|----------|----------|-----|
| 1. | Ek voel belaglik en verleë wanneer ek 'n fout maak terwyl ander mense toekyk. | A | G | O | S | N | ___ |
| 2. | Ek voel skaam om dinge te doen wat ek graag wil doen as ek dink ander sal dit afkeur. | A | G | O | S | N | ___ |
| 3. | Ek voel verneder wanneer mense ongewenste dinge van my familie of my agtergrond ontdek. | A | G | O | S | N | ___ |
| 4. | Ek voel afgehaal as my huis, motor, finansies en ander besittings nie so goed soos ander sin is nie. | A | G | O | S | N | ___ |
| 5. | Ek voel taamlik ongemaklik wanneer ek die middelpunt van belangstelling is. | A | G | O | S | N | ___ |

6.	Ek voel taamlik seergemaak wanneer 'n persoon, wat ek respekteer, my negatiewe kritiek toevoeg.	A	G	O	S	N	—
7.	Ek voel ongemaklik oor hoe ek lyk en aangetrek is in die openbaar.	A	G	O	S	N	—
8.	Ek voel dat indien mense my werklik leer ken, hulle sal ontdek hoe sleg ek eintlik is.	A	G	O	S	N	—
9.	Ek voel verskriklik eensaam.	A	G	O	S	N	—
10.	Ek voel ek is heeltemal afhanklik van die goedkeuring en liefde van mense wat vir my belangrik is.	A	G	O	S	N	—
11.	Ek voel afhanklik van die hulp van ander en is mislik daarsonder.	A	G	O	S	N	—

FRUSTRASIE

12.	Ek voel ontsteld wanneer dinge stadig vorder en nie vinnig afgehandel kan word nie.	A	G	O	S	N	—
13.	Ek voel daarna om dinge na te laat, hoewel ek weet dit is beter vir my om dit te doen.	A	G	O	S	N	—
14.	Ek voel ontsteld oor die lewe se ongerieflikhede en frustrasies.	A	G	O	S	N	—
15.	Ek voel jaloers op mense wat beter karaktereenskappe as ek het.	A	G	O	S	N	—
16.	Ek voel kwaad wanneer iemand my laat wag.	A	G	O	S	N	—
17.	Ek voel baie vies wanneer mense nie aan my versoeke voldoen of vir my gee wat ek wil hê nie.	A	G	O	S	N	—
18.	Ek kan mense wat onnosel optree nie verdra nie en wil hulle verander.	A	G	O	S	N	—
19.	Ek voel ek kan nie ernstige verantwoordelikhede hanteer nie.	A	G	O	S	N	—
20.	Ek hou nie daarvan om myself te moet inspan om te kry wat ek wil hê nie.	A	G	O	S	N	—
21.	Ek voel jammer vir myself wanneer dinge moeilik gaan.	A	G	O	S	N	—

- | | | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|-----|
| 22. | Ek voel onbekwaam om vol te hou met dinge wat ek begin het, veral wanneer dit moeilik gaan. | A | G | O | S | N | ___ |
| 23. | Ek vind die meeste dinge vervelig en onopwindend. | A | G | O | S | N | ___ |
| 24. | Ek voel ek kan myself nie dissiplineer nie. | A | G | O | S | N | ___ |

ONREGVERDIGHEID

- | | | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|-----|
| 25. | Ek voel wraakgierig oor die verkeerde dinge wat ander doen. | A | G | O | S | N | ___ |
| 26. | Ek voel sterk daaroor om te vertel wanneer ander verkeerd gedoen het. | A | G | O | S | N | ___ |
| 27. | Ek word ontsteld oor die onregverdighede van die wêreld en voel dat die skuldiges ernstig gestraf moet word. | A | G | O | S | N | ___ |

PRESTASIE

- | | | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|-----|
| 28. | Ek blameer myself geweldig vir my swak optrede. | A | G | O | S | N | ___ |
| 29. | Ek voel baie verleë wanneer ek nie slaag met belangrike ondernemings nie. | A | G | O | S | N | ___ |
| 30. | Ek voel angstig wanneer ek belangrike besluite moet neem. | A | G | O | S | N | ___ |
| 31. | Ek is bang om waagstukke aan te gaan of om nuwe dinge uit te probeer. | A | G | O | S | N | ___ |

WAARDE

- | | | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|-----|
| 32. | Ek voel skuldig oor my gedagtes of handeling. | A | G | O | S | N | ___ |
| 33. | Ek voel nie juis of ek as persoon iets werd is nie. | A | G | O | S | N | ___ |
| 34. | Ek oorweeg selfmoord. | A | G | O | S | N | ___ |
| 35. | Ek voel lus om te huil. | A | G | O | S | N | ___ |
| 36. | Ek voel ek gee te maklik my standpunt prys. | A | G | O | S | N | ___ |

37.	Ek voel ek is nie in staat om my persoonlikheid ten goede te verander nie.	A	G	O	S	N	—
38.	Ek voel ek is taamlik onnosel.	A	G	O	S	N	—
39.	Ek voel my lewe is sonder betekenis	A	G	O	S	N	—

BEHEER

40.	Ek voel ek kan nie vandag die lewe geniet terwyl my verlede so sleg was nie.	A	G	O	S	N	—
41.	Ek voel dat ek weer in die toekoms misluk, omdat ek in die verlede nie in my belangrike ondernemings kon slaag nie.	A	G	O	S	N	—
42.	Ek is kwaad vir my ouers vir hoe hulle my behandel het en omdat hulle die oorsaak is van baie van my huidige probleme.	A	G	O	S	N	—
43.	Ek voel dat ek nie my sterk emosies, soos angs en woede, kan beteuel nie.	A	G	O	S	N	—

SEKERHEID

44.	Ek voel verlore sonder 'n hoër wese, of doelstelling om opstaat te maak.	A	G	O	S	N	—
45.	Ek voel ek moet sekere dinge oor en oor doen, al hou ek nie daarvan nie, omdat iets vreesliks sal gebeur as ek ophou.	A	G	O	S	N	—
46.	Ek voel taamlik ongemaklik wanneer dinge nie goed georganiseer is nie.	A	G	O	S	N	—
47.	Ek is bekommerd oor wat in die toekoms met my kan gebeur.	A	G	O	S	N	—
48.	Ek is baie bang om na 'n nuwe plek te moet gaan of 'n nuwe groep mense te moet ontmoet.	A	G	O	S	N	—
49.	Ek is bang ek kom 'n ongeluk oor of kry 'n siekte.	A	G	O	S	N	—
50.	Ek is bang om dood te gaan.	A	G	O	S	N	—

Bylae: 8

ELLIS SE KOGNITIEWE VRAELYS (AANGEPAS)**NAAM:****Instruksies**

*Antwoord asseblief die volgende items so eerlik as moontlik; net dan gaan dit vir jou die moeite werd wees. Lees elke item sorgvuldig deur. Trek dan 'n sirkel om een van die woorde **ALTYD**, **GEREELD**, **SOMS**, **SELDE** of **NOOIT**, om aan te dui hoe dikwels jy die gevoel het wat in die item beskryf word. Met ander woorde, as jy gereeld 'n mislukking voel as jy 'n fout maak terwyl ander vir jou kyk, trek 'n sirkel om **GEREELD**.*

Maak seker dat jy net een sirkel by elke item trek. Moenie items oorslaan nie. Wees asseblief eerlik.

(A)	<i>Altyd</i>	<i>Die gedrag word 100% van die tyd openbaar.</i>
(G)	<i>Gereeld</i>	<i>Die gedrag word 75% van die tyd openbaar.</i>
(O)	<i>Soms</i>	<i>Die gedrag word 50% van die tyd openbaar.</i>
(S)	<i>Selde</i>	<i>Die gedrag word 25% van die tyd openbaar.</i>
(N)	<i>Nooit</i>	<i>Die gedrag word 0% van die tyd openbaar.</i>

AANVAARDING

- | | | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Ek voel skaam om dinge te doen wat ek graag wil doen as ek dink ander sal dit afkeur. | A | G | O | S | N | — |
| 2. | Ek voel belaglik en verleë wanneer ek 'n fout maak terwyl ander mense toekyk. | A | G | O | S | N | — |
| 3. | Ek voel afgehaal as my huis, motor, finansies en ander besittings nie so goed soos ander sin is nie. | A | G | O | S | N | — |
| 4. | Ek voel taamlik ongemaklik wanneer ek die middelpunt van belangstelling is. | A | G | O | S | N | — |
| 5. | Ek voel verneder wanneer mense ongewenste dinge van my familie of my agtergrond ontdek. | A | G | O | S | N | — |

6.	Ek voel taamlik seergemaak wanneer 'n persoon, wat ek respekteer, my negatiewe kritiek toevoeg.	A	G	O	S	N	___
7.	Ek voel ek is heeltemal afhanklik van die goedkeuring en liefde van mense wat vir my belangrik is.	A	G	O	S	N	___
8.	Ek voel angstig wanneer ek belangrike besluite moet neem.	A	G	O	S	N	___
9.	Ek voel ongemaklik oor hoe ek lyk en aangetrek is in die openbaar.	A	G	O	S	N	___

FRUSTRASIE

10.	Ek voel daarna om dinge na te laat, hoewel ek weet dit is beter vir my om dit te doen.	A	G	O	S	N	___
11.	Ek voel ek kan myself nie dissiplineer nie.	A	G	O	S	N	___
12.	Ek voel jammer vir myself wanneer dinge moeilik gaan.	A	G	O	S	N	___
13.	Ek voel onbekwaam om vol te hou met dinge wat ek begin het, veral wanneer dit moeilik gaan.	A	G	O	S	N	___
14.	Ek voel ek gee te maklik my standpunt prys.	A	G	O	S	N	___
15.	Ek hou nie daarvan om myself te moet inspan om te kry wat ek wil hê nie.	A	G	O	S	N	___
16.	Ek voel ek kan nie ernstige verantwoordelikhede hanteer nie.	A	G	O	S	N	___
17.	Ek voel afhanklik van die hulp van ander en is mislik daarsonder.	A	G	O	S	N	___

ONREGVERDIGHEID

18.	Ek kan mense wat onnosel optree nie verdra nie en wil hulle verander.	A	G	O	S	N	___
19.	Ek voel baie vies wanneer mense nie aan my versoeke voldoen of vir my gee wat ek wil hê nie.	A	G	O	S	N	___
20.	Ek voel wraakgierig oor die verkeerde dinge wat ander doen.	A	G	O	S	N	___
21.	Ek voel sterk daaroor om te vertel wanneer ander verkeerd gedoen het.	A	G	O	S	N	___

- | | | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|-----|
| 22. | Ek word ontsteld oor die onregverdig-
hede van die wêreld en voel dat die
skuldiges ernstig gestraf moet word. | A | G | O | S | N | ___ |
| 23. | Ek voel ontsteld wanneer dinge stadig
vorder en nie vinnig afgehandel kan
word nie. | A | G | O | S | N | ___ |
| 24. | Ek vind die meeste dinge vervelig en
onopwindend. | A | G | O | S | N | ___ |

WAARDE

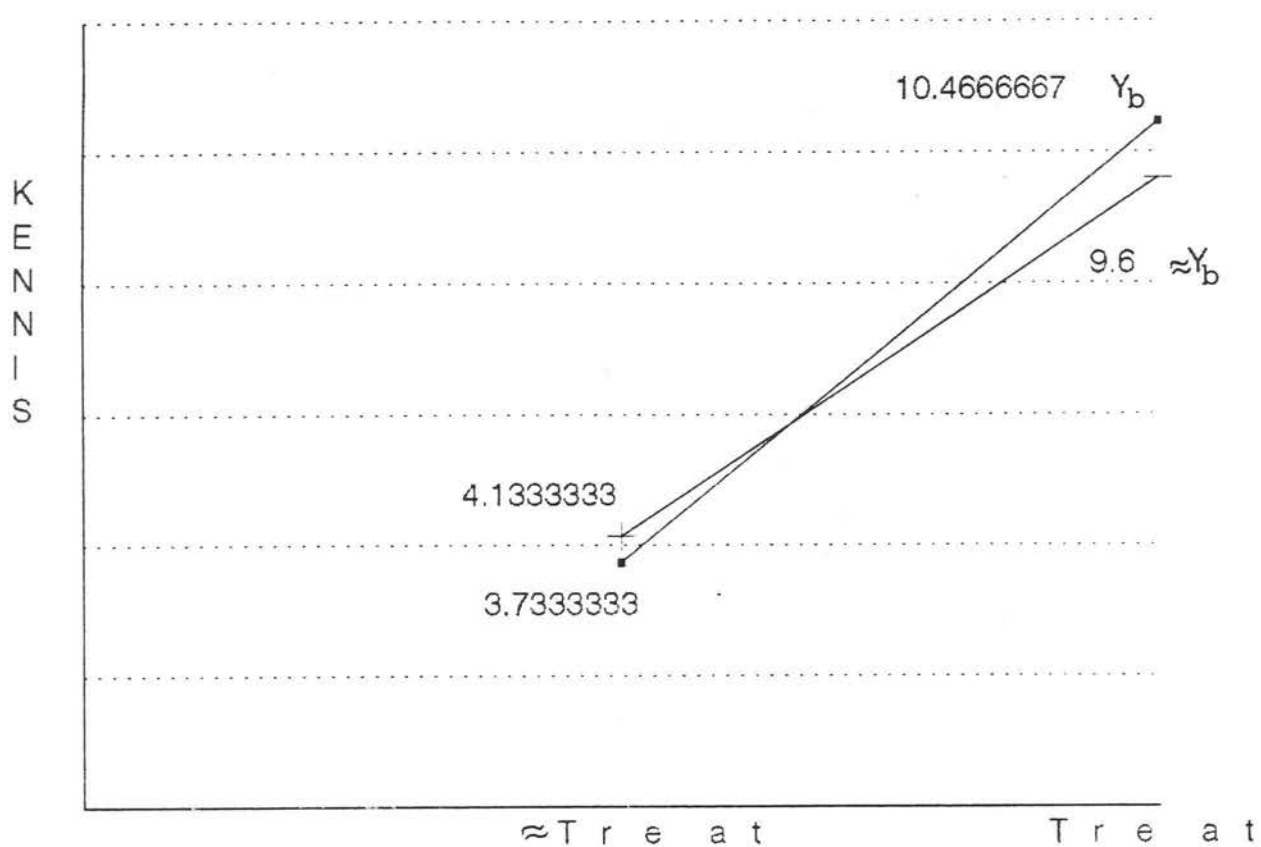
- | | | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|-----|
| 25. | Ek voel ek kan nie vandag die lewe
geniet terwyl my verlede so sleg
was nie. | A | G | O | S | N | ___ |
| 26. | Ek voel dat ek weer in die toekoms
misluk, omdat ek in die verlede
nie in my belangrike ondernemings
kon slaag nie. | A | G | O | S | N | ___ |
| 27. | Ek voel my lewe is sonder betekenis | A | G | O | S | N | ___ |
| 28. | Ek is kwaad vir my ouers vir hoe
hulle my behandel het en omdat hulle
die oorsaak is van baie van my hui-
dige probleme. | A | G | O | S | N | ___ |
| 29. | Ek voel nie juis of ek as persoon
iets werd is nie. | A | G | O | S | N | ___ |
| 30. | Ek voel dat indien mense my werklik
leer ken, hulle sal ontdek hoe sleg
ek eintlik is. | A | G | O | S | N | ___ |
| 31. | Ek oorweeg selfmoord. | A | G | O | S | N | ___ |
| 32. | Ek voel verskriklik eensaam. | A | G | O | S | N | ___ |
| 33. | Ek voel ek is taamlik onnosel. | A | G | O | S | N | ___ |
| 34. | Ek voel ontsteld oor die lewe se
ongerieflikhede en frustrasies. | A | G | O | S | N | ___ |
| 35. | Ek voel jaloers op mense wat beter
karaktereienskappe as ek het. | A | G | O | S | N | ___ |
| 36. | Ek voel ek is nie in staat om my
persoonlikheid ten goede te verander
nie. | A | G | O | S | N | ___ |

SEKERHEID

- | | | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|-----|
| 37. | Ek is baie bang om na 'n nuwe plek
te moet gaan of 'n nuwe groep
mense te moet ontmoet. | A | G | O | S | N | ___ |
|-----|---|---|---|---|---|---|-----|

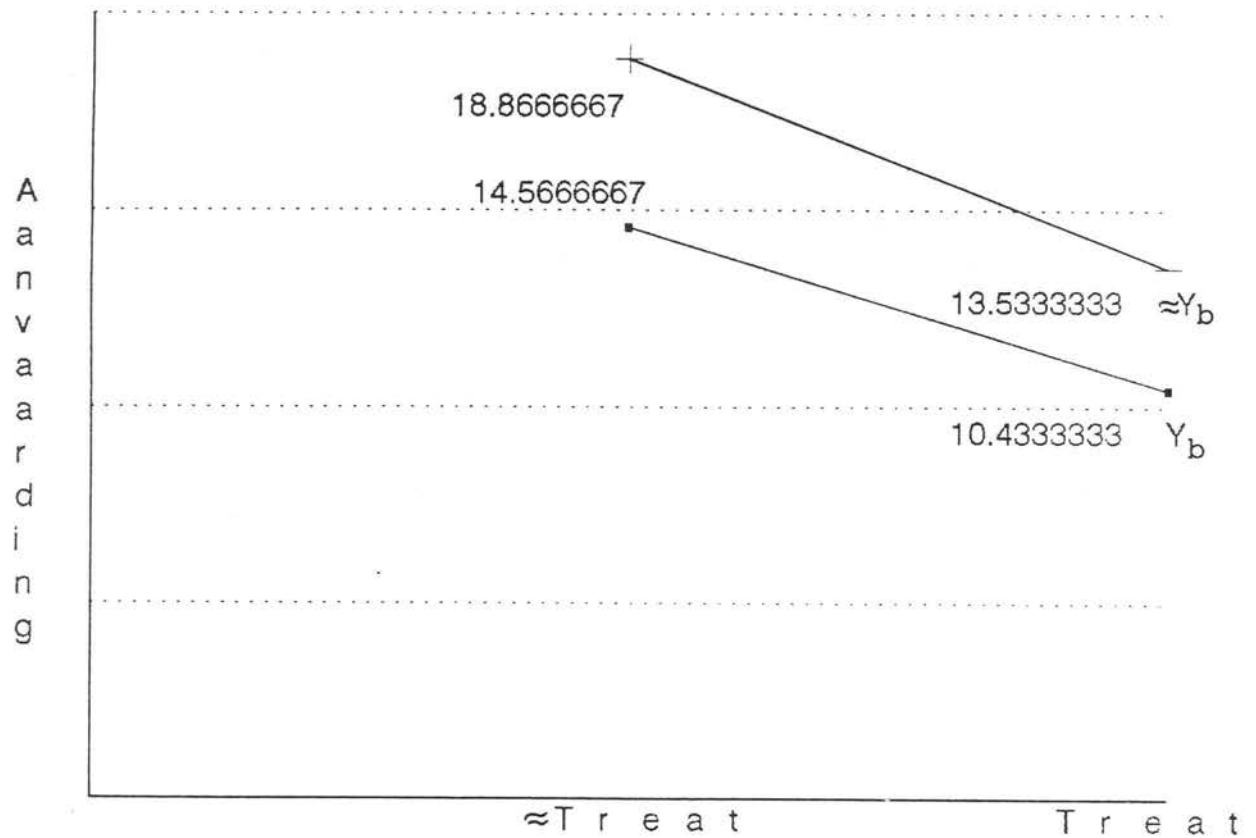
38.	Ek is bekommerd oor wat in die toekoms met my kan gebeur.	A	G	O	S	N	—
39.	Ek is bang om dood te gaan.	A	G	O	S	N	—
40.	Ek voel lus om te huil.	A	G	O	S	N	—
41.	Ek voel baie verleë wanneer ek nie slaag met belangrike ondernemings nie.	A	G	O	S	N	—
42.	Ek voel taamlik ongemaklik wanneer dinge nie goed georganiseer is nie.	A	G	O	S	N	—
43.	Ek blameer myself geweldig vir my swak optrede.	A	G	O	S	N	—
44.	Ek is bang ek kom 'n ongeluk oor of kry 'n siekte.	A	G	O	S	N	—

Bylae: 9



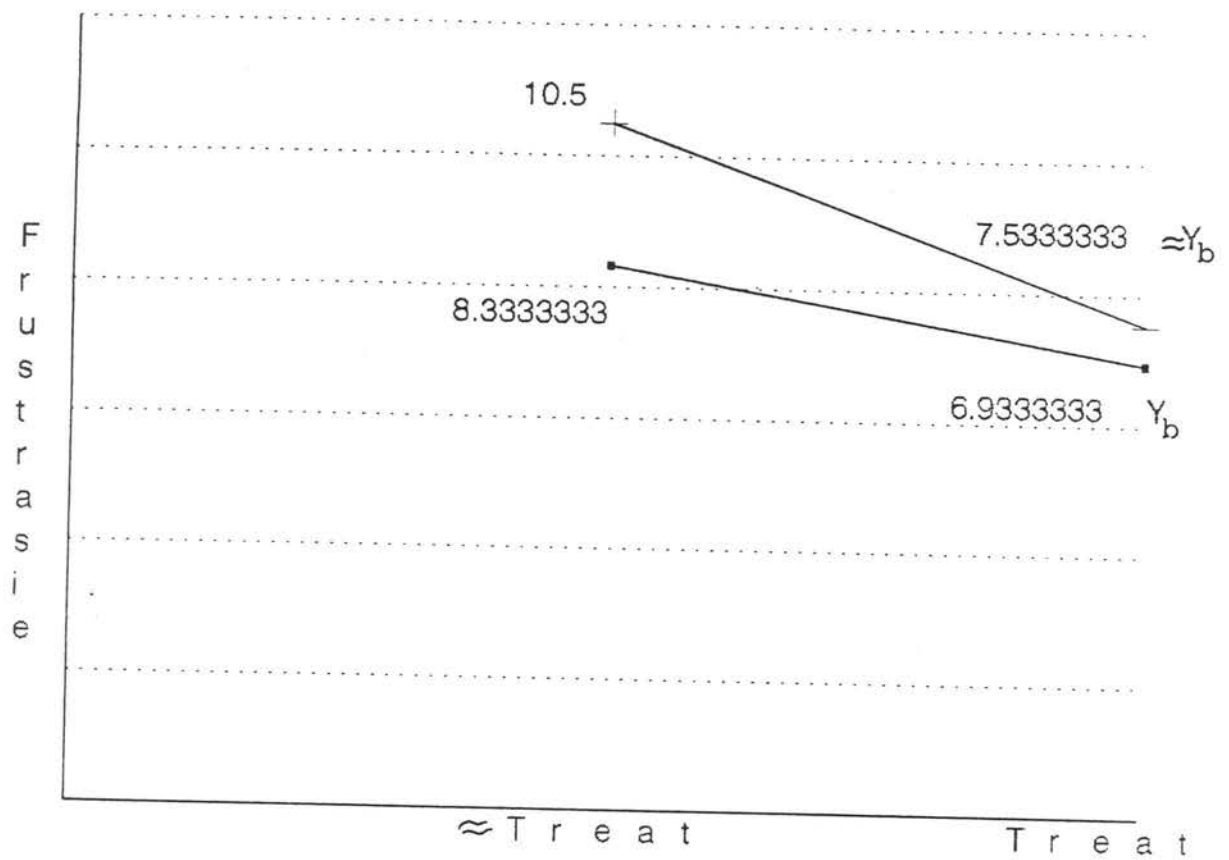
Figuur 1:

Grafiese voorstelling van die eksperimentele groep en kontrolegroep se gemiddelde natoetstellings van die kennistoets



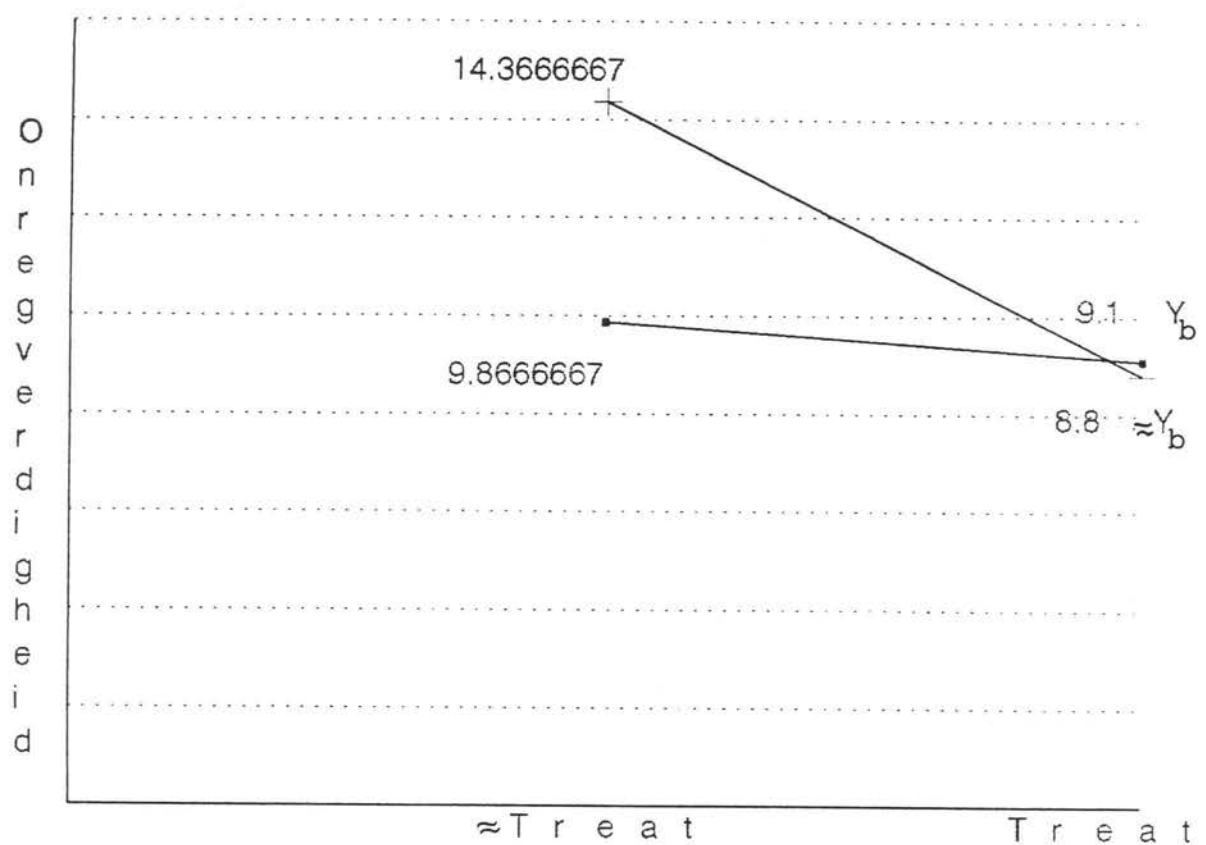
Figuur 2:

Grafiese voorstelling van die eksperimentele groep en kontrolegroep se gemiddelde natoetstellings van die Ellis subskaal Aanvaarding



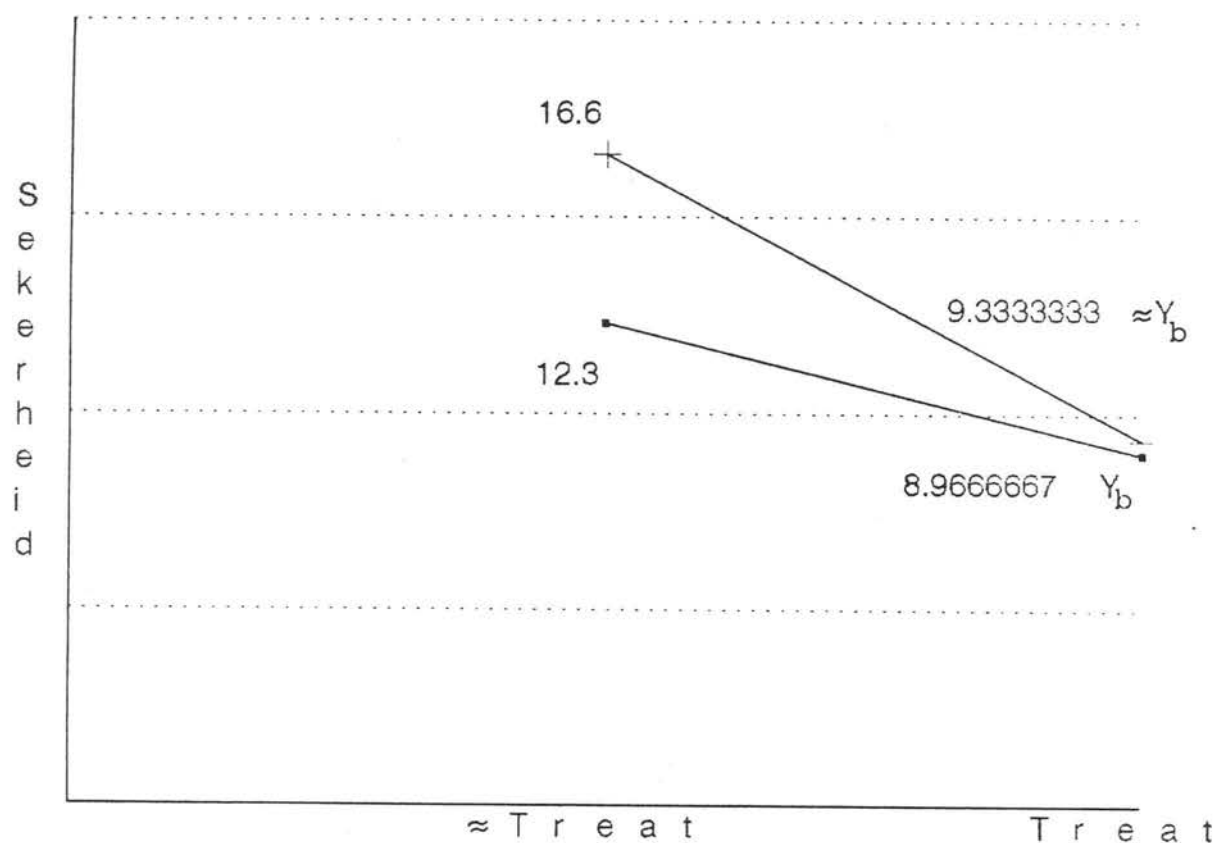
Figuur 3:

Grafiese voorstelling van die eksperimentele groep en kontrolegroep se gemiddelde natoetstellings van die Ellis subskaal Frustrasie



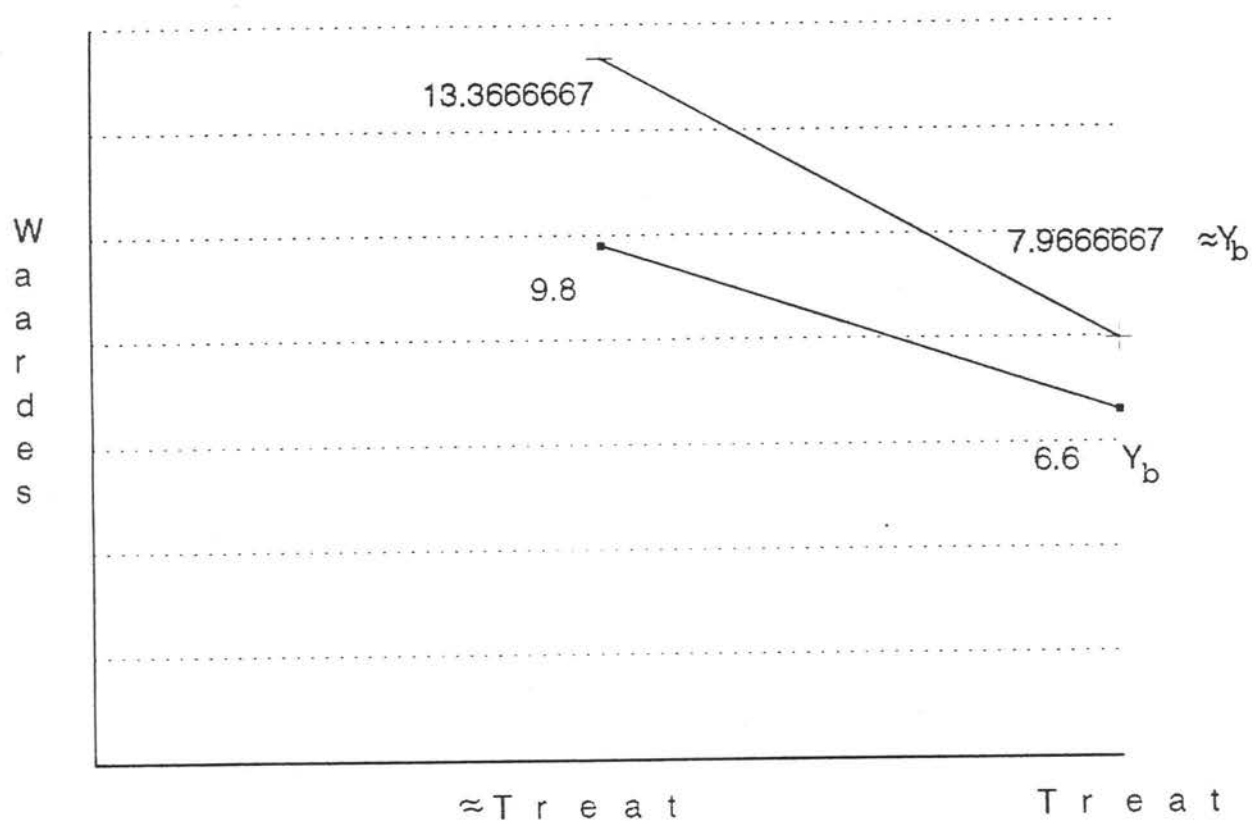
Figuur 4:

Grafiese voorstelling van die eksperimentele groep en kontrolegroep se gemiddelde natoetstellings van die Ellis subskaal Onregverdigheid



Figuur 5:

Grafiese voorstelling van die eksperimentele groep en kontrolegroep se gemiddelde natoetstellings van die Ellis subskaal Sekerheid



Figuur 6:

Grafiese voorstelling van die eksperimentele groep en kontrolegroep se gemiddelde natoetstellings van die Ellis subskaal Waardes